Hvis skolen ikke fantes

- hvad skulle vi så stille op med børn og unge?

- hvordan fik vi så borgerne fordelt på samfundspyramiden?

- hvad med kundskabsformidlingen, ville den gå helt i stå?

Svaret på disse – og mange flere – påtrængende spørgsmål står at læse i denne tankevækkende bog om skolens sociologi og magtstruktur. Nils Christie indskrænker sig imidlertid ikke til kun af analysere den eksisterende skole: bogen munder ud i et velunderbygget forslag til dybtgående, men realistiske skolereformer, og den har således bud til enhver, men især til skoleelever, lærere, forældre og politikere. En norsk ordliste bagest i bogen klarer mulige sprogvanskeligheder!

DETTE ER EN BOG AF NILS CHRISTIE!

CHRISTIAN EJLERS' FORLAG

CHRISTIAN EJLERS'
PÆDAGOGISKE SERIE

Redigeret af Flemming Koefoed, Gudrun Mørch og Erik Sveidahl

Hvis skolen ikke fantes
af Nils Christie

Pædagogisk Dramatik
af Erik Kühnau og John McEwan

Programmeret Undervisning i Skolen
af John Leedham, Gudrun Mørch og Derick Unwin

Gymnastik som Opgaveløsning
af H. Luke

Undervisningsplanlægning
af Ralph W. Tyler

Nils Christie

Hvis skolen ikke fantes

En studie i skolens sociologi

Universitetsforlaget
Christian Ejlers' Forlag
Oslo – København
1971

Hvis skolen ikke fantes
er trykt i A/S Furuset Boktrykkeri, Oslo.
Boken utgis samtidig i Norge og Danmark
av Universitetsforlaget i Oslo
og Christian Ejlers' Forlag i København.

ISBN 87 7241 725 0

Universitetsforlaget
Oslo - Bergen - Tromsø

Christian Ejlers' Forlag a-s
Brolæggerstræde 4
1211 København K

Innhold

Kapittel I

Kapittel II

Kapittel III

Kapittel IV

Kapittel V

Kapittel VI

Forord

Skolen er som et radarapparat. Her kan vi avlese hva slags samfunn vi lever i. Samtidig kan vi bruke annen kunnskap om dette samfunnet til å forstå hvorfor skolen er som den er.

Det er viktig å forstå skolen. Den er ni års liv for alle, tolv—femten for mange. Den preges av sitt samfunn, men preger også oss. Det blir nødvendig å få skapt en opplevd forståelse av hvorfor skolen er skole, og hvorfor akkurat en slik skole. Derfor denne bok.

Den må ha mange feil. Har jeg ved dette tema noe fortrinn, må det være outsiderens for hvem det selvfølgelig ikke er det. Til gjengjeld er det da lett å gå vill. Mye er sikkert skjevt sett, skolefolk vil kanskje bruke sterkere ord. Jeg har i den forbindelse bare én ting jeg håper kan huskes av noen: Dette er ikke en bok om lærere, heller ikke om elever. Det er en bok om sosialt liv. Jeg har en sterk tro på at de fleste gjør så godt de kan i sine sosiale rammer. Det er rammene jeg er opptatt av. Og bare noe av rammeverket. Det alle sier om skolen er det ikke behov for å få sagt enda en gang.

Ved hvert eneste avsnitt i denne bok kunne det derfor vært sagt uendelig meget mer, samt gitt begrunnelser og motbegrunnelser og konklusjoner om at saken var tvilsom. Det er sløyfet. Leseren får tvile på egen hånd. Jeg har

forsøkt å hugge til en helhet. Polering kan hindre kontakt med gjenstanden. Det er dessuten noe viktig jeg vil ha sagt. Og jeg vil ha sagt det nå.

Oslo, september 1971
Nils Christie

P.S.
Mange burde takkes, særlig miljøet ved Institutt for kriminologi og strafferett. Likevel, det er i denne sak ingen jeg har lært mer av og som derfor her mest skal takkes, enn Lindis Charlotte og Anja Catharina.

D.S.

KAPITTEL I

Skole i samfunn. Tre studier

Man kommer oftere lettere fram ved å gå en liten omvei. I dette kapitelet vil jeg omtale noen bøker jeg er glad i og opptatt av. Utvalget kan i første omgang virke både forbausende og forvirrende, men jeg vil be leseren om ikke å fortvile. De arbeider jeg gjengir har en egenverdi. Men i tillegg, og viktigst; det vil i senere kapitler vise seg at de til sammen er sentrale for hovedtankene i denne bok.

1.1. En fransk landsby

Hvis man tar toget fra Paris til Bordeaux og dessuten passer på at det er et somletog som ivaretar lokale interesser, da kan man etter en tid stige av på en bitte liten stasjon tett ved en bitte liten landsby. *Mazières-en-Gâtine* heter landsbyen. Roger Thabault (1971)* er mannen som beskriver den. Det er like godt å feste seg ved begge navn med det samme. Selv om landsbyen er liten og Thabault i dag er en gammel mann, vil jeg spå at den bok han har skrevet om sin barndoms landsby vil bli stående som et skolehistorisk monument. Dette er ikke minst bemerkelsesverdig fordi det egentlig står svært lite om skole og skoleforhold i hans bok.

Men om landsbyen står det mye. Navnet kan tyde på at den er bygget ved eller på gamle romerske ruiner. Noen attråverdig plass var det langt fra. Hovedbegrun-

* Alle litteraturhenvisninger får denne form. Fullstendige referanser finnes bak i boken.

nelsen for hus akkurat her var et rikt oppkomme. Men stort mer enn vann var ikke sikret for de hundre husholdningene som holdt til i hele kommunen i 1750-årene. De fleste var leilendinger eller legdefolk hos leilendinger. De kjempet en desperat kamp på dårlig jord mot ugress, mot væte, mot tåke, mot jordeiere, og ikke minst mot utskrivningsmyndigheter som forlangte soldater til Frankrikes gloriøse eventyr. Klærne var enkle, hjemmegjort av hamp, på bena var det tresko, hvis sko i det hele. De mest velstående hadde ett finutstyr i ull. Det varte hele livet. Maten var selvfølgelig hjemmeprodusert og hjemmetillaget. Salt, pepper og stearinlys var eneste faste innkjøp. Vin ble bare brukt av de aller mest velstående. All redskap var hjemmelaget. Plogen var av tre. Den skrapte litt i overflaten, men hadde den fordel at den kunne trekkes av nokså skrøpelige husdyr. Husene var ett-roms med dyr i en krok, kjøkken i en annen, senger i en tredje. Sult, sykdom, frost og nød. Og slik holdt det seg. I 1855 var befolkningen på 970 personer. Av disse vàr 159 avhengig av kommunal velferd i dårlige år.

Bosettingen var spredt. I 1840 bodde mindre enn to hundre av kommunens innbyggere i selve landsbyen. De fleste var håndverkere som drev jordbruk ved siden av, men det bodde også en to—tre jordeiere der, samt en prest, en doktor — riktignok uten utdannelse i faget — en skatteoppkrever, fire politimenn og en lærer.

Læreren skal vi snart høre mer om. Men først, fordi det kommer først i Thabaults idéverden, skal veivokteren omtales. Han ankom rundt 1850. Før den tid, og også en god stund etter, var reiser farefulle ferder. I Thabaults ord (s. 42):

«Man kan danne seg et inntrykk av datidens veier ved å se på dem som i dag brukes ute på jordene. Det er veier som

et lite stykke ned har et helt ugjennomtrengelig jordlag som gjør at overflaten beholder selv den minste nedbør. Tykke hekker beskytter dem fra solen. De er nesten bestandig gjørmete, selv om sommeren, og ofte helt umulige å bruke. Man kommer skikkelig fram bare på okse-kjerrer, en fotgjenger vasser til over anklene i gjørme. Før 1850 var det også meget vanskelig å hindre at busker og lyng trengte inn på veiene. Til overmål kunne baron de Tusseau bare flytte et gjerde, og så var veien forvandlet til en del av hans utmark.

Prefekt Dupin skrev i år IX etter revolusjonen: «(veiene) i Gâtine kan bare brukes mot slutten av sommeren, over høydedragene er de hemmet av svære steiner som bare kan fjernes ved hjelp av sprengstoff. Det er mange dype hull i veien fylt av gjørme, men med et tynt tørt jordlag på toppen. Hester faller igjennom, og det trengs flere okser for å få halt dem opp igjen . . . »

Til sammen var det, og ordene er stadig Thabaults, en lukket verden. Nesten ingen reiste. Alle kunne litt av alt, og behøvde ikke reise noe sted. Av og til kunne noen dra på marked i nabobyen, men stort sett var søndagsturen til kirke ekspedisjon nok for de fleste. Ingen drog ut, ingen kom inn. Fra 1872 finnes kommunens første statistikk over fødselssted for innbyggerne. Bare fem personer var født utenom fylket, atten var født i nabokommuner. Bare de største blant notabiliteter hadde en litt videre sirkel av kontakter. For dem kom en budbringer med post en gang i uken. Men det var for lite post til og fra stedet til at budbringeren fikk lov å bruke hest.

Det fantes en skole. Her er dens fødselsattest:

«I dag, den 10. juni 1832, har undertegnede medlemmer av

bystyret i Mazières vært samlet til et ekstraordinært møte for å besvare rundskrivet av 17. mai . . . om penger til lærer i grunnskolen.

Tatt i betraktning at kommunen aldri har hatt noen skolelærer, og heller ikke har noe hus for en lærer, men samtidig er fullt klar over det store behovet for å få en slik lærer — er kommunestyret samstemmig av den mening at kommunen må gis adgang til å ilegge en tilleggsskatt på seksti franc for å lønne en lærer, samtidig som man anmoder Regjeringen, tatt i betraktning det utilstrekkelige i dette beløp, om å skyte til det nødvendige resterende beløp . . . » (Thabault s. 52)

Initiativet kom opprinnelig fra Paris. Mazières var en av de få kommuner som hilste det velkommen. Omliggende kommuner stilte seg enten helt avvisende, eller meget kjølig. Og det viste seg da også hurtig at denne nye idé om en skole for folket hadde meget vanskelig for å slå rot. Lærere kom, men drog også hurtig. De ble budt ekstremt usle kår. Og fremfor alt, de fikk ikke elever.

Tankene, tenkt i Paris var disse:

«Ta ikke feil av dette: Selv om en lærers yrke mangler det ytre glitter, selv om de daglige plikter utføres innen grensene av en enkelt kommune, så er hans virksomhet av betydning for hele samfunnet. Hans profesjon representerer et viktig bidrag til det offentlige liv. Det er ikke bare for kommunens velferd eller av hensyn til de rent lokale interesser at loven krever at alle franskmenn, om mulig, skal tilegne seg den kunnskap som er uunnværlig for sosialt liv og intelligent atferd. Det skjer også av hensyn til Staten og av hensyn til det offentliges interesser. Det er fordi frihet bare kan leve trygt blant mennesker som er så vel opplyst at de kan lytte til fornuftens stemme.

Grunnutdannelse for alle vil fra nå av garantere orden og stabilitet i samfunnet. Fordi vårt land styres etter prinsipper om sannhet og rasjonalitet, vil utviklingen av intelligens og opplysning sikre det konstitusjonelle monarkis beståen.» (Guisot, sitert av Thabault s. 56—57)

Tankene var tenkt i Paris. Men barna i Mazières bodde på jordgolv, vasset i gjørme, og levde fremfor alt i en lukket sirkel. De trengte å kunne telle. De fleste hadde lært det, av hverandre. Men alt det andre fra Paris og fra skolestuen var fremmed og fremfor alt unyttig. Regnskap var overflødig, de levde i en naturalhusholdning basert på enkle former for bytte. Offentlige nyheter eller kunngjøringer ble formidlet via utroperne. Men viktigst var de lokale nyheter. Og disse ble ikke formidlet med redskap fra skolen, men ved munn-mot-øre metoden. Kirkebakken, ildstedet og vannposten hadde fortsatt sine dobbelte funksjoner.

Men så kom veivokteren. Det startet i 1848. Allerede syv år etter var det meste gjort. Tyve år etter kom jernbanen. Det lukkede system ble sprengt. *Da* fikk skolen sin mening.

Særlig i de første år av skolens liv, viser søkningen hvem den er viktig for. Byboerne merket behovet først. Bakerens regnskap ble så innviklet at det ikke lenger kunne føres i hodet. Smeden fikk bruk for materialer utenfra. Så sendte de sine sønner. Men med vei kom det også postkontor. Postmesteren var for alvor avhengig av det skrevne ord, det ble et generelt behov, selv en pike kunne trenge å lese. Langsomt vokste landsbyen — fra 200 i 1850 til 250 i 1870, flere håndverkere kom til — både skomakere, fargere og urmakere. Men flere håndverkere betydde samtidig at noe måtte være skjedd på landsbygda.

De hadde fått råd til å kjøpe sko, klokke, og til å farge klær. Veien var åpen, — for produkter ut og penger og impulser inn. Langsomt dukker ett og annet bondebarn opp i skolestatistikken, på ny først gutter, men snart noen jenter også.

For bøndene kom ytterligere en ting i tillegg: I 1849 ble det opprettet en landbruksskole tett ved landsbyen. Det var visst nokså tilfeldig at den kom i stand. En av de store jordeiere hadde flere gode gårder, og en riktig dårlig. Den dårlige gården avhendet han til staten mot at det skulle drives jordbruksskole der med ham selv som lønnet leder. Skolen var for et stort distrikt, og lærdommen nokså abstrakt. Det var ikke noe for lokale krefter, tvert om, de ble sure og sendte skolen en undersøkelseskommisjon på halsen. Og å la seg undervise der, nei aldri! Men så begynte det å gro så forbannet godt der borte. Én nabo våget spranget. Han kjøpte seg jernplog maken til den de brukte på skolen. Og om bøndene i egnen hadde stått på avstand til skolen, flokket de seg tett om naboen. Første gang han brukte plogen var 200 mennesker til stede. Vekket, men stadig ikke overbevist. Den skar for dypt, den ville rote opp den dårlige jorden under den gode. Men så ble det høst, kronhøst hos han med jernplogen. Ugress som hadde ridd egnen som en mare i alle tider ble effektivt tatt ved roten. Neste år var mange ploger i sving. Nye gjødslingsmetoder og nye kornsorter fulgte hakk i hæl. Nå ble det virkelig behov for vei og jernbane for å bli kvitt det uhørte overskuddet. Ingen tallrekker er mer verdige til å åpne denne bok enn de som gjengis i *Tabell* 1, 1-1. Her finner vi landsbystatistikken over avsendt og ankommet gods med jernbanen fra 1885 til 1910. Her er avspeilet den sentrale grunn for skolens nødvendighet.

Det fantes andre. Alminnelig verneplikt ble innført. Unge menn ble i langt større grad enn før tvunget uten-

TABELL 1, 1-1 *Transportert godt fra og til Mazières i årene 1885—1910*

	Ekspresstog		Langsomme tog	
	Avsendt	Ankommet	Avsendt	Ankommet
1885	6 tonn	—	1208 tonn	2482 tonn
1890	33 »	—	1405 »	4312 »
1900	181 »	77	2304 »	4807 »
1910	324 »	83	2867 »	6195 »

Fra Thabault (1971 s. 145).

for landsbyen. Dct var trist å måtte la vennen skrive brevet til kjæresten, eller vite at hun måtte la venninnen lese det høyt. Og så var det ikke bare virkningene av den første plog som klart kunne avleses. Virkningene av de første elevers skolegang ble også synlige. Noen av de første hadde vært av de fattigste i kommunen. De trengtes ikke hjemme, og kunne derfor få gå på skolen. De ble ferdige med skolen akkurat på det tidspunkt da systemet åpnet seg og det plutselig oppstod en lang rekke sikre, og fra bondesynspunkt særdeles ettertraktelsesværdige jobber. Fattiggutten med skole seilte rett inn, forbi de sandre. Senere fikk også andre barn bedre tid. Maskinene overtok, de trengtes ikke så godt, og skolen ble enda mer selvfølgelig. Men den tråden skal vi komme tilbake til i et senere kapittel.

Og så til overmål: Det skjedde noe i Frankrike. Konger kom og gikk, særlig gikk. Nye styringsformer vokste fram. Uten vei var det likegyldig. Norske embetsmenn var nok lenge bedre orientert om hendelsene i Paris enn den gjennomsnittlige borger av Mazières. Men vei og jernbane brakte ikke bare gods og penger, men også idéer. Jordeierne mistet langsomt sin helt selvfølgelige styringsrett

over lokale saker. Det oppstod lokal opposisjon, man ble fanget inn av nasjonale strømninger. Den dag republikanerne seiret ved kommunevalget, var det fyrverkeri i landsbyen. Men her var det heller ikke tilstrekkelig med kunnskapene fra vannposten. Det begynte å dukke opp aviser, — gratis tilsendt til innflytelsesrike personer. Utenfor var den som ikke kunne lese.

Presten ble nærmest satt utenfor av motsatte grunner. Andre kunne også lese. Og det gikk andre veier enn til himmelen. I religionens sted kom tre hovedtemaer; nasjonalisme, republikanisme, og som drivkraft for det hele: Troen på fremskrittet. Eller kanskje heller: Vissheten om fremskrittet. Fra sumplende, nød og avhengighet til bølgende marker, velstand og verdighet. Veien var blitt en selvfølge. Men skolen ble opplevet som nøkkelen til alt dette for generasjon etter generasjon av nykommere. Den ble klippen hvorpå alt hvilte.

1.2. De tomme rom

Et landskap i brunt. Støvete veier, mange hytter nokså tilfeldig sammenspikret, en del telt. 40 0000 mennesker. Og så, over det hele som et tempel: Skolen!

Det er i Dakota, USA, dette her. Dakota, dit vi sendte så mye av nøden vår. Bondegutter uten odelssjanser, husmannsbarn og fattigfolk, og så ett og annet sort får som kanskje kunne skifte farge over there. Landet var stort, åpent, tomt.

Nesten tomt. De få mennesker som fantes der fra før ble raskt rent overende, og så senere samlet på de områder som ikke egnet seg for annet, slik som f. eks. Pine Ridge distriktet. Her fikk Sioux-indianerne nytt land — eller gammel sand.

Nå går det fint, hvis fint er ikke å sulte. De gamle jaktmarker dyrkes godt av bøndene fra Skandinavia. Det blir overskuddslager, avsetningsvansker, og gratisutdeling til Sitting Bull og Onefeather. Gamle klær er det også nok av. Ingen sulter, ingen går nakne.

Men amerikanere — det må vel nærmest bli i betydningen europeere — blir det ikke av dem. Får de penger, drikker de dem opp, dagene tilbringer de med å stirre på skyene eller i samtale og fjas.

Nettene kan fortsatt bli brukt til de gamle danser. Bo-formen er fortsatt fjernt fra den amerikanske drøm, vannet tas fra bekken, varmen kommer fra ildstedet og vannklosettet er i høyden en utedo. Til og med språket holdes stedig i live. I Pine Ridge snakker de fleste «L» dialekten av Dakota-språket, hvilket blir Lakota. Nærmest hovedveier kan mange engelsk. Litt lenger unna kan noen, mens mange later som. I utkanten av distriktet nytter det ikke å gjøre seg forståelig uten tolk. «Tolk» på lakota betyr forresten «halvblods». Det sier vel noe om den første tiden, da europeerne var så få at de bokstavelig talt levde — i fred — sammen med vertsfolket.

Og så til skolen: Den er føderal, betalt fra Washington. Gammel urett skal gjøres god, skoletilbudet for indianerbarn i Pine Ridge skal kunne stå på høyde med det tilfredsstillende i USA som helhet. Gode moderne bygg, spesialrom, kantiner, rennende vann og fungerende toalett. Tre-fire busser samler opp barn fra selv de fjerneste avkroker, de yngste får frokost på skolen, alle får lunsj. En stab av kvalifiserte lærere står rede til å fylle dagen såvel som barna.

Likevel, eller kanskje nettopp derfor, går det så helt galt. Resultatene i grunnskolen ligger blant de laveste 10 prosent i hele USA, og det til tross for at her ikke er medregnet alle dem som er falt fullstendig ut av skolen.

Halvparten faller fra før avsluttende eksamen. Av de få som begynner i gymnaset, er det bare en tredjedel som fullfører, og på ny med elendige resultat. I denne tredjedel er medregnet en ganske stor gruppe barn av lærere og andre statsansatte på reservatet. *Hvorfor det er gått så helt galt* beskrives i en studie jeg setter høyt. Den er skrevet av mange. En gang må de i hvert fall alle få nevnes: Det er Murray L. Wax, Rosalie H. Wax, Robert V. Dumont Jr., og med assistanse av Rosely Holyrock og Gerald Onefeather. Senere blir referansen: (Wax 1964)

For meg står det som om tre elementer i beskrivelsen av hvorfor det er gått galt er særlig viktige. Det er en skole *basert på en teori om vakuum.* Det blir derved en *degraderende skole.* Og det blir en *irrelevant skole.* Andre lesere vil kanskje legge vekt på andre forhold. Forfatterne peker f. eks. på tilfelle av grov inkompetanse. Men slikt er uinteressant hvis ikke tilfellene er så mange at de representerer noe typisk. Skoler må som de fleste andre sosiale arrangement bemannes med et gjennomsnittspersonell. Noen vil være ekstremt gode, andre ekstremt dårlige, men de fleste alminnelige. Det er de alminnelige systemet må lages for. Hvis ikke de kan bruke det, må det skapes et nytt system.

Men som vi sa: Lærerne er der, beredt til å fylle dagen såvel som åarna. Nettopp i denne formulering ligger inntaket til forståelse av *vakuumteorien.* Den kunne godt fått annet navn: Trekkpapirideologien. Eller teorien om de tomme rom. Eller tabula rasa. Poenget er at eleven oppfattes som en som kommer til læreren fullstendig tom, eller i høyden belastet med irrelevant eller direkte uønsket viten. I en høy administrators ord (s. 67):

«Skolen fikk dette barnet fra et konservativt hjem. Gutten snakker bare sitt indianske språk, alt han kjenner til er

Bestemor. Hjemmet har ingen bøker, ingen blad, ingen radio, televisjon, aviser; det er tomt! Så kommer han til skolen, og vi må lære ham alt. OK, vi bringer ham til det punkt hvor han begynner å vite noe, og så faller han ut av skolen. Våre tall for slike som faller fra før eksamen er meget høye. Et stykke ute i skolegangen må han nemlig velge mellom Bestemor eller å bli en person med utdannelse . . . Kunne vi bare nå barna tidligere, på barnehage — eller krybbestuestadiet — vi burde ha en slik her — da kunne vi oppnådd mer.»

Eller som en annen uttrykte det:

«Indianerbarnet har sånn *mager* erfaringsverden. Når han leser ord som elevator og rulletrapp har han ikke noen idé om hva det betyr. Men det er ikke bare slike fremmede begrep. Ta et begrep som «vann». Når du eller jeg tenker på det, vel, jeg tenker på rustfritt stål, rennende vann, en skinnende vask — rent, klart vann — og så rørene som bringer det, og så klorering og rensing og på det halve million dollar-prosjektet for vannforsyningen i Pine Ridge. Men indianerbarnet tenker ikke på vann som noe som strømmer inn i badet.»

Mens han snakket streifet våre tanker til elven noen hundre meter vekk fra Sioux-boplassen hvor vi hadde campet siste sommer — vi husket vannets kjølighet, vegetasjonen rundt, og mennesker og dyr som kom dit for å bade . . . » (Wax s. 67—68).

I sin uforstand lyder disse uttalelsene nesten karikert, og jeg kviet meg for å gjengi dem. Inntil jeg så meg selv i auditorium 5, ivrig opptatt med å lære nokså ivrig lyttende studenter om hovedformer for sosial kontroll. Først talte jeg lenge og innviklet om teorier. Så forsøkte jeg å få en samtale i gang. Tomme blikk møtte meg. De var nybegyn-

nere. De kunne ikke delta om dette. En ble til og med sinna. De var her for å lære. Ikke for å eksponere sin uvitenhet. Hvordan kunne de vite hvordan mennesker styrer hverandre? Han hadde rett. Etter at jeg hadde fremmedgjort stoffet, begynt i den gale teoretiske enden der ingen av dem noengang hadde vært, så visste plutselig vanlige norske studenter ikke en eneste ting om det de gjør stadig vekk hele dagen: Oppmuntrer hverandre, demper hverandre, styrer og kontrollerer hverandre. Implisitt hadde vakuumteorien fått råde. Det var ikke første gang, og det blir ikke siste.

Men noen ganger blir det hele mer ekstremt enn ellers. Det er særlig når elev og lærer står hverandre fjernt i det liv de har eller skal leve. Sioux-indianernes lærere stod dem meget fjernt. De bodde i sine pene eneboliger rundt skolen. Arbeidsdagen var lang, fritiden deres egen. Distriktet var særdeles ubekvemt å reise i, ingen veinavn, ingen nummer, bare lokalkjennskap kunne hjelpe. I tillegg kom språkvansker og tvilen på om de i det hele tatt var velkomne. Bare en eneste lærerinne drog på systematiske hjemmebesøk.

Så ble da skolen en formidler av alt det de manglet. Kunnskap om vannklosett, om den riktige måten å spise hamburgers, om høflighet overfor voksne, og om alle de andre *tingene* og *symbolene* som var så viktige utenfor.

Avstand mellom lærer og elev er selvfølgelig ikke noe særegent for dette tilfellet. Avstand er det normale. Likemenn har ikke stort å lære hverandre. Den ene må vite noe den annen ikke vet.

I noen tilfeller er også vakuumteorien fullt ut akseptabel, ja, endog det beste grunnlag for læring. Det gjelder hvor den gir en sann beskrivelse av situasjonen, hvor teorien er akseptabel for elevene, og hvor aksептering av den gir dem en fordel etterpå. Asiatiske studenter som ønsker å lære

norsk i Norge er et brukbart eksempel. Det er vel like godt å forutsette at de intet kan, og at rommene må fylles. Det er en forutsetning som gjør begynnende nederlag akseptable både for studenter og lærere, men som samtidig gjør seinere seire desto mer ærerike, — på ny for begge parter.

Men så er det der hvor forutsetningene svikter. Der vil jo først og fremst teorien virke upedagogisk ved at det ikke bygges videre på det eleven allerede vet eller kan. Det er elementært. Men dessuten, og det kan være litt vanskeligere å se, vil jo teorien om det tomme rom — som ikke er tomt — føre til at det som er der fra før skubbes til side. Blind tramper læreren inn i rommet og forsøker å fylle det med sitt gods oppå alt det han ikke kan se. Noe av det gamle skubbes kanskje ut under prosessen, noe knuses, mens noe kanskje er så kraftig at det blir læreren som ikke får satt fra seg godset sitt. *Under enhver omstendighet må lærerens atferd føre til at elevene opplever det som om det som var i rommet ikke var verdt å ha der.*

Dette ble situasjonen i Pine Ridge. Vakuumteorien ledet rett over i *en degraderende skole.* Den hvite manns idealer ble det som steg fram gjennom den hvite manns bøker, enda mer gjennom hans atferd, aller mest gjennom hans ting. Og av alle ting var intet større, og fjernere, enn nettopp skolen. Før hadde det vært småskoler spredd over trakten. På kjent om enn ikke kjært vis ble de senere samlet i sentralskolen. Indianernes egen skole, ble det sagt på åpningsdagen. Påstanden ble hurtig prøvd ut ved indianerspørsmål om å få ha indianersammenkomster der. Skitt og uorden — det ble med den ene gang. Det var overlærerens skole. Foreldre følger barna til skole den første skoledag. Senere er de der nesten aldri. Alt er lagt til rette for en opplevelse av underlegenhet. Sioux-foreldre reagerer som nordmenn, de unngår degraderingssituasjoner så godt de kan.

Som foreldrene, så barna. Skildringen av dette er perlen i avhandlingen. Her kommer inn litt som er spesielt for Sioux, men ikke mer enn at det bare forsterker trekk som er generelle for alle. Sioux-indianere har stor tro på at mennesker er stabile vesener. De glade vil stort sett alltid være glade, de snille alltid snille, de dumme alltid dumme. Det blir derfor litt ekstra viktig *ikke* å dumme seg. Det vet jo alle fornuftige stammemedlemmer, og de innretter seg deretter. Hvor feil begås, gjør man mye for å dekke over så det ikke skal bli så synlig. Hvor noen likevel må korrigeres, passer man på at det i størst mulig utstrekning skjer under to par øyne og med bibehold av partenes verdighet.

Men tesen om de tomme rom levner ikke mye rom for verdighet. Lærerens person og idealer impliserer at eleven er noe mindreverdig. Og klassesituasjonen understreker det hele. Her tvinges den unge Sioux til å gjøre alle de gale ting; dumme seg offentlig, bli korrigert offentlig, — og så til overmål samarbeide med ham som litt etter litt oppleves som innbryteren i det fulle rom.

Barnet, eller den unge, kan ikke unngå det. Det er skoleplikt, og de fleste foreldre mener oppriktig at skole må være bra for barnet. Dessuten er det de gratis måltider, og etter hvert atskillig frihet på skolen. Skolen har bevilgning pr. elev. Det skal mye til for å kaste ham ut. Men verdighet er viktigere enn mat. Løsningen blir fysisk tilstedeværelse, men mentalt fravær.

I barneskolen gjør ikke dette seg gjeldende. Ivrige rødhuder er villig med og forsøker å forstå litt av den fremmedes fremmede ord. De er for små til å ha verdighet å miste, og for spent på det ukjente. Men nokså hurtig begynner to ting å skje. For det første et helvete av bråk, kaos i klassesituasjonen, og spesielt elever som terger

hverandre. Dette er et hovedtema i alle indianerklager over skolen. Barna plager hverandre. Det går på liv og helse løs. Forklaringen er flerfoldig. Barna er vant til å leve sammen i små nabolagsenheter. Her blir rangordningen fort etablert, og fred hersker. I sentralskolen må alle maktforhold prøves ut på nytt. De er vant til likhet i nabolag og ulikhet i alder, noe som gjør at eldre kan beskytte yngre. I skolen blir det omvendt, med ulikhet i nabolag og likhet i alder. Og så, som det avgjørende: Hjemme finnes voksne appellinstanser når noen krysser strekene for ofte. På skolen finnes tilhengeren av det tomme rom. Han som må unngås. Elevene må ordne opp selv. Det blir et mareritt de første år.

Men de klarer det. Til slutt får de skapt en stabil rangorden. I syvende og åttende klasse er det den mest fullstendige stillhet og ro som hersker. De eneste lyder kommer fra læreren. Elevene sitter som østers:

«. . . Det kan gå timer uten at det ytres et hørbart ord av noen elev. Den fantastiske disiplin som hersker i disse øverste klasser, er noe indianerbarna har skapt og som de håndhever overfor seg selv og sine lærere. Det tjener som et skjold. Bak dette kan uvillige eller uforberedte elever skjule seg, det forvandler de fleste lærere til latterlige eller unyttige figurer, og det skaper for første gang på mange år for disse elevene stille og ordnede omgivelser. Her kan de dagdrømme, utveksle lapper, lese bøker fra biblioteket, eller til og med studere om de så skulle ønske. Den eneste forstyrrelse er lærerens stemme, men denne har de så likevel for langt tid siden lært seg til å koble ut eller inn etter behag. Lærerne reagerer gjerne på en av tre måter: De resignerer, lar stillheten råde og arbeider individuelt med de elever som later til å være villige til et stille medarbeiderskap. Eller de bruker all sin energi på å holde sin

egen talestrøm gående uavhengig av noe svar fra elevene. Eller, som det mest ekstreme og i klar kontrast til alle indianske regler om skikk og bruk, ryster og terroriserer de sine elever så de enten får noen mekaniske svar ut av dem, eller elevene holder seg borte.» (Wax s. 98)

Observatørene fra disse klassene gir patetiske skildringer av hvorledes lærerne forsøker å trenge igjennom lydmuren. De presser fram svar, de later som de hører svar, eller de forsøker å avlese ansiktsuttrykkk eller kroppsholdning. Like fortvilende er elevenes motmanøvre, ved direkte konfrontasjoner dukker de under pultlokk, ser alle andre veier, hører ikke, eller spiller idioter. Alt er bedre enn å svare, kanskje dumme seg ut, sikkert vise samarbeid med ham som egentlig ikke godtar dem.

Under slike forhold er det klart at det vil skje lite læring i denne skolen. Men derved kommer også inn spørsmålet om relevans. *Den manglende relevans* er skapt av både ytre og indre forhold. De ytre forhold har sammenheng med selve Dakota i 1960-årene. Det gode land blir godt drevet av de hvite. Oppe i sanden er det bare arbeidsmuligheter for et fåtall. *Tabell* 1, 2-1 viser arbeidssituasjonen blant familiefedre. Over halvparten er arbeidsløse, og bare en femtedel har funnet beskjeftigelse i jordbruk. En stor del av disse siste er halvblods, grensende til hvite. Over halvparten av familiene hadde mindre enn 1000 dollar i årsinntekt, mens det i Dakota som helhet bare var 15 prosent med så lav inntekt. Og på ny: En stor del av disse 15 prosent i Dakota som helhet er sikkert indianere. Det er det liv de har rundt seg, det er det liv de skal tilbake til. Her blir det ikke selvinnlysende at amerikansk gjennomsnittskunnskap får gjennomslagskraft.

Bare under én forutsetning kunne den blitt relevant: Hvis livet skulle leves utenfor reservatet. Men her kom-

TABELL 1, 2-1 *Yrkesfordeling blant familieoverhoder i Pine Ridge*

	Antall	Prosent
Jordbruksarbeidere	557	21,4
Ufaglærte	136	5,2
Statsansatte	129	5,0
Militære	120	4,6
Faglærte og delvis faglærte	101	3,9
Service-yrker	44	1,7
Arbeidsledere	28	1,1
«Stamme»-arbeidere	26	1,0
Arbeidsløse	1379	52,9
Ingen opplysninger	86	3,3
	2,606	101,0

Fra Wax (1964, s. 23.)

mer skolens indre forhold inn i bildet. De vet jo selv at de ikke lærer noe på denne skolen. De opplever det hos seg selv. Og de ser det hos sine stammefrender som heller ikke har lært, og som derfor heller ikke har fått forutsetninger for å forlate reservatet. Med denne kunnskap blir skolen ytterligere irrelevant, og de lærer enda mindre. Den onde sirkel vokser seg tett og kraftig. Hvis den da egentlig er så ond — for reservatet. Det beholder sine folk, — også de beste.

1.3. Sentrifugen

«Lumney» Secondary School finnes et sted i Nord-England. Navnet er bare et påhitt, og distriktet er ikke nøyaktig angitt. Man kan nok i noen grad forstå ønsket om kamuflasje etter hvert som lesingen skrider fram.

To gutter, to verdener, men på en skole. Eller er de egentlig som *to* skoler å regne? Nei, tvert om. Det er nettopp fordi det hele er tvunget sammen på én skole at det blir to verdener. Hargreaves (1967) viser det klart. Adrian og Clint ville trolig ikke blitt fullt så mye Adrian og Clint som de ble om de ikke i fire år hadde vært tvunget til konfrontasjon med hverandre, med medelever, med lærere, — og med sitt eget bilde av seg selv som avspeilet i alt dette.

Det er et sted nord i England det foregår. En skitten industriby, triste hus, men ofte med varme mennesker innenfor. Skolen er bare ti år gammel, men allerede litt grå den også. Firehundreogfemti elever, de aller fleste fra arbeiderhjem, suger lærdom fra fireogtyve lærere. Bare én av lærerne bor i området. De fleste bor i villastrøk utenfor byen. Det er en ungdomsskole hvor elevene må gå i fire år, stort sett fra de er tolv til de blir femten. I tillegg kan de ta et frivillig femte år.

Adrian og Clint begynte i samme klasse. De hadde begge gjort det godt da de gikk ut av grunnskolen, så de ble som en selvfølge plassert i A-klassen. Det er en linjedelt skole, dette her, helt uten forsøk på å late som den ikke er det. Inndelingen følger alfabetet. I A-klassen plasseres skarpingene, i D-klassen de håpløse. Til overmål kommer så en E-klasse med et klientel så utenfor skolesamfunnet at Hargreaves også har valgt å holde denne klassen utenfor. Det er en svakhet ved studiene.
De begynte i den samme klasse og med de samme kunnskapsmessige forutsetninger. Men så skjedde ett eller annet med Clint. Hva som utløste det hele, vet vi ikke. Men resultatet kjenner vi fra flere skildringer. En tidligere klassekamerat sier det slik, under et lydbåndintervju:

«I 1 B pleide jeg være sammen med Clint. Han var OK.

Han er fornuftig når man er alene med ham . . . Han er gløgg. Han kunne vært god i sport og slikt, men han ville bare ikke ta den kursen. Det er egentlig lærerens feil. For Clint var i 1 A. Men fordi han oppførte seg litt dårlig, satte de ham ned i 1 E. Hvis de hadde holdt ham i A-klassen, og holdt ham gløgg, kunne han vært på toppen nå . . . » (Hargreaves s. 120)

I noe større detalj er utviklingen denne: Clint kommer på kant med sin hovedlærer i første klasse. Som sjokkbehandling blir han en kort periode plassert i E-klassen. Deretter kommer han tilbake, men ikke helt til A, han må nøye seg med B-klassen. Men her raser han fort nedover. Fra å være nr. 2 i denne klassen dratter han ned til nr. 6, nr. 21 og endelig nr. 30. Og flere er det ikke i klassen. Så blir han flyttet til C-klassen hvor han ender som nr. 21 av 23. Da var ungdomsskolen slutt.

Vi vet ikke hvorfor. Hargreaves har et forsøk på svar ved å si at Clint hadde fått venner i C og D klassen, og derfor måtte arbeide seg nedover dit. Men hvorfor fikk han ikke isteden venner i A-klassen? Kanskje han først fikk uvenner i A-klassen. Kanskje det ikke var plass til både Adrian og Clint der. Det må forbli ubesvart. Sikkert er det bare, at når Clint gikk ned, så fikk han med en gang i kraft av sine evner (og sin fysikk) et naturlig lederskap i både C og D klassen.

Utenfra sett, ble de konger i hvert sitt rike. Adrian; velkledd og nyvasket, skolens høyeste tillitsmann, ubestridt leder i klassen, en av skolens beste elever, lite fravær, positiv i sin holdning, men med bestemte krav om at lærerne måtte yte effektiv undervisning. Og så Clint; med langt ustelt hår, i en evig strid for å få beholde det, Olabukser — også i strid med reglementet, kjent som skolens slagbjørn, likt av noen, lystret av de fleste, svært fravær,

en pest for lærere, og med det ene brennende ønske at tvangen en gang skulle ta slutt.

Det var ikke Clint som svarte det, men det kunne vært ham med drømmen om det voksne liv:

Spørsmål: Hva gleder du deg mest til når du er ferdig med skolen?

Svar: Rusle rundt hjemme med en sigarettstump i munnviken.

TABELL 1. 3-1 *Fravær 1964—65*

	Høst	Vår
Klasse 4 A	2,79	6,28
Klasse 4 B	5,18	7,67
Klasse 4 C	7,36	12,82
Klasse 4 D	16,50	16,91

Antall fravær i prosent av maksimalt antall mulige tilstedeværelser. Fra Hargreaves (1967, s. 50.)

Deres kongerikers særpreg kan avleses i tall. *Tabell* 1, 3-1 viser fraværet i fjerdeklassene. Det stiger jevnt fra A til D. Det finnes også tall om sene ankomster, men her er ikke forskjellene så store. Desto viktigere er Hargreaves' kommentarer. Det er elevtillitsmenn som står i døren og slipper inn dem som kommer for sent. De våger ikke rapportere elevene i C og D klassene, for da vanker det juling. Men elevenes egne opplysninger om hvorvidt de skal gå den frivillige femteklassen, sier mye. Fra A klassen skal 72 % fortsette. Fra de andre klassene skal bare 30 % fortsette. Lignende forskjeller finner vi ved skolens indre liv. A-elever dominerer fra idrett til innsamlinger. C og D-elever er utenfor det meste.

A-klassen var seg sitt akademiske lederskap særdeles bevisst. Som Adrian, så klassen. Nykommere hadde lav status, de forsinket klassen. Ved sine mangler illustrerte de klassens normer. Alf var den mest mislikte i A-klassen. Han var også den sterkeste, det var OK i følge klassens regler, men slett ikke nok til å vippe opp hans andre svakheter: Han var ikke så flink som de andre, kledde seg ikke så fint, og bråkte også mer. Det var alt sammen brudd på viktige normer. En annen fundamental regel i A-klassen var: «Du skal ikke skrive av etter andre.»

I 4 C var alt snudd på hodet. Det fantes tre klikker i klassen, to med høy rang blant medelever, en med lav. Men rang og skoleresultater stod i omvendt forhold til hverandre, — de med lavest rang blant vennene var best på skolen. Stor var straffen ved gode karakterer. Som leder levde Clint sterkere opp til dette enn noen:

«I en matematikktime arbeidet alle guttene i 4 C med forskjellige deler av læreboken. Clint satt som vanlig ved siden av Chris, omgitt av de andre i gjengen. Han verken åpnet boken eller brukte blyanten en eneste gang i løpet av timen. Tiden ble brukt til prat, dagdrømming, til å gre håret, og til å være røff mot de mindre gutter i klassen. I bibliotek-timen brukte han tiden til å late som han lette etter en bok, og til å leke gjemsel med læreren rundt hyllene. Akademisk virksomhet ble unngått omhyggelig og åpenlyst. Likevel var han, vurdert ut fra resultatene han kunne vise for seg da han kom til denne skolen, en av de mest intelligente gutter på skolen. Og hans evner til å unngå å bli knepet av lærerne var da også bemerkelsesverdige. Som oftest endte det bare med at han brakte andre gutter opp i trøbbel. Clint lot ingen sjanse gå fra seg til å bryte skolens regler hvis han kunne gjøre det uten at det førte til ubehagelige konsekvenser for ham.

Det skapte en norm som forbød noen form for akademisk innsats blant hans følgesvenner.»

«. . . vi hiver ting på hverandre, alle tar det som en spøk og hiver ting tilbake.»

«. . . jeg liker nr. 79, for han lager alltid rot i klassen. Vi får mye moro ut av ham.» (Hargreaves s. 36—37)

To konger, to kongeriker — men ett territorium. Og så et system som la an på å understreke forskjeller. A-klassen var sammen med B-klassen i de fleste organiserte aktiviteter, mens C var sammen med D. Slik passet det best ved oppsetting av timeplanen. Men resultatet ble selvfølgelig at elevene ble kjent med hverandre og venner med hverandre i overensstemmelse med dette mønster. Det gikk en kløft med A og B på den ene side og C og D på den annen. Over kløften kjente de mer til hverandre som mislikte eventyrfigurer enn vanlige folk. Andre forhold presset i samme retning. De fleste tillitsmenn ble utpekt fra A-klassen, C og D kompenserte med muskelkraft. Ekskursjoner og oppdrag gikk til A og B, C og D tjente skolen til liten ære, og skapte dessuten bare bråk. Nyttigst var C og D som pedagogiske hjelpemidler, som eksempler på den avgrunn man kunne falle i om interesse og flid sviktet.

VI MÅ ALLTID OPPFØRE OSS SOM EN A-KLASSE stod det en dag på en tavle. «Hvem er dere?» spurte en lærer noen som bråkte på gangen. «Fra 4 B hr. lærer.» «Dere lyder mer som 4 E» var kommentaren.

Slikt er dumhet, og straks mindre interessant. Viktigere er trolig de systematiske gjennomtenkte hendelser; fordelingen av lærere, f. eks. Overlærer og han som kort etter ble overlærer i naboskolen ble lærer for klasse A og B, — gode pedagoger, fullkommen disiplin, og som man jo forstår, stadig de aller beste resultater. Til C og D kom de

nest beste, og de kunne da heller ikke vise til resultater som tydet på at dette var et galt valg. To tilpassingsteknikker dominerte blant disse lærerne. Den ene var tilbaketrekning. Han sitter ved pulten og retter bøker eller skriver meldinger, og lar klassen leve sitt eget liv. Eller som en variant av samme teknikk, foreleser han for klassen med så høy røst at det meste av bråket overdøves og de få, avvikerne i disse klassene, kan få noe med seg. Den annen tilpassingsform er dominering. Disiplinen er hard til det ekstreme, ethvert lovbrudd møtes med strenge straffer, det ser ut som om elevene arbeider, i virkeligheten er det elevene som her løser sitt problem med tilbaketrekning, mener Hargreaves.

La meg få gjengi hvorledes en av guttene blir beskrevet av en lærer i en uttalelse til overlæreren. Og la meg også sitere litt av Hargreaves' kommentarer. Det er en gutt i D-klassen, altså enda litt mer taperpreget enn i C som jeg stort sett har valgt å holde i sentrum. Her er gutten:

«Middelmådig, uordentlig på alle måter, doven, legger ikke to pinner i kors for noen andre enn seg selv, ondsinnet, smart, røker, ikke samarbeidsvillig, paranoid, konstant klager, en råtass, hater enhver som er intelligent, en trøbbel-maker.»

Og Hargreaves kommenterer:

«En mindre flatterende beskrivelse kan vanskelig tenkes. Likevel, mye av det var sant. Ved alle anledninger ville han rope, skrike og distrahere andre. Det meste av hans tid i skolen ble brukt til leting etter distraksjonsmuligheter. Han ville le høyt hvis en lærer sa til ham at skolearbeidet ville hjelpe ham til å få en god jobb. Det meste av hans atferd var rettet mot å få til noe han og kameratene

ville synes var moro, og han solte seg i de situasjoner hvor han fikk det til, og en lærer falt i hans felle. Ved straff ble han sur og snerret hvis han ikke kunne lyve seg ut av situasjonen.

Likevel er vel hans oppførsel en tilpassing til situasjonen. Han tilhører en underpriviligert klasse. Han har lært at han oppfattes som en taper. Hans forhold til lærerne ble jevnt dårligere gjennom de fire år i skolen, inntil han ble fullstendig avvist av mange av dem. Han gjorde intet fremskritt i skolearbeidet. . . . Mens A-guttene avanserer på måter som lærerne synes er viktig og derved skaper en læringssituasjon som gir belønning både til lærer og elev, så vil C- og D-guttene i økende grad bli langsommere og vanskelige og skape læringssituasjoner som gir like lite belønning til begge parter.» (Hargreaves s. 100—101)

Det sentrale ved denne skole kan kanskje best forstås om vi ser den som et system for dobbelte vinnere — og dobbelte tapere. Adrian og hans undersåtter i A-klassen seirer først og fremst i forhold til samfunnets krav. Det er i England som blant Sioux-indianere. Skal man ut av stengslene, kreves skole. Bestått skole, og på høyeste nivå. Skole på laveste nivå er likestilt med ingen skole. Realitetene kan tåkelegges, men ikke fullstendig og ikke lenge. Adrian kjente realitetene, men det gjorde også Clint. Det var den ene, langsiktige, gevinst — eller tap.

Men Adrian seiret og Clint tapte også i forhold til de kortsiktige målsetninger. Foreldre, lærere, og andre voksenpersoner kan foraktes eller hates. Utallige studier viser likevel at verdiene deres sniker seg innpå. Vær flink på skolen, les og lær, adlyd dine foresatte. Adrian vet det. Clint vet det.

Og så til overmål er det et system hvor de tvinges inn på arenaen sammen, til å bivåne hverandres seiere og hver-

andres nederlag, til å måle dem i lys av hverandre så det hvite kan bli enda hvitere, og det sorte enda sortere. Det er en sentrifuge hvor individene i avmakt eller makt klistres til de ytre og ytterliggående posisjoner.

I denne situasjon synes det nesten selvinnlysende at Clint har bare en ting å gjøre hvis han vil komme ut av det hele med sin verdighet i behold. Han må mene, og vise at han mener, at det vanlige voksne liv er bra nok for ham, og at skolen derfor er uten relevans. Best kan han mene dette om han hurtigst begynner å leve som en voksen, om han anvender symbolene på voksenhet. For Clint er de nokså klare; det er å røke og drikke, spille biljard og stå i med jenter. Og så er det å bestemme over sitt eget liv i alle andre situasjoner enn i lønnede arbeidssituasjoner hvor man slaver for å få overskudd til alt det voksne som nettopp er nevnt. Så blir da dette hans svar. Og hans venners svar. Og nye klasser C og D's svar, — så lenge det system som krever slike svar til forsvar for menneskelig verdighet består.

1.4. Utsyn

Det hender at noen spør hva skolesosiologi er for noe. Og nå er det lett å svare. De tre studiene som her er presentert er skolesosiologi. Formelt er de kanskje noe annet. Skildreren av den franske landsbyskolen er skolemann av yrke og med atskillig av en historiker i seg. Skildrerne av indianerskolen er antropologer sammen med et par hvis hovedkvalifikasjon er at de selv er indianere. Skildreren av den engelske skolen har teologi og psykologi som sin grunnutdannelse. Studiemåtene er også forskjellige; dokumentgransking, intervjuer, observasjoner og sosiometriske tester. Likevel, det er alt sammen sosiologi til langt inn i

margen. Historiske detaljer får bare komme inn i den utstrekning de belyser noe generelt i en fortid, etnografiske særtrekk er bare med til å belyse det generelle, lærere såvel som elever ses som deler av en helhet, og det er grunntrekkene i denne helhet som hele tiden er av sentral interesse. Skolen beskrives som et system av fenomen som henger sammen innad, men som samtidig bare er en del av et større ytre system. Akkurat dette er skolesosiologi, så kan det være det samme med definisjonene.

Men det er selvfølgelig ikke først og fremst derfor de er valgt. De er valgt fordi de, hver for seg, sier litt om oss selv. Det har i hvert fall vært mitt håp at enkelte lesere har nikket gjenkjennende enkelte steder og vært litt hjemme både i Frankrike, Dakota og i Nord-England. Disse nikk betyr vel først og fremst at man har fått føling med det generelle i skoleproblematikken. Ethvert samfunn på et visst teknologisk nivå får behov for å skape formaliserte rutiner til å ta seg av nykommerne. Det feller seg ut standardiserte løsninger med bestemte fordeler, men også med bestemte omkostninger. Nasjonale særpreg betyr noe, men kanskje litt mindre enn vi er vant til — eller liker — å tenke på.

Landsbyskolens oppblomstring er vel kanskje først og fremst et eksempel på *den relevante skole*. Skole hadde det vært i landsbyen lenge før den slo an. Tilbudet hadde vært der. Relevansen oppstod ved endrede ytre forhold som igjen endret de indre. Det ble en skole i takt med tidens behov.

Indianerskolen kom utenfra. Den bygget på forutsetningen om *de tomme rom*. Lærdom ble skubbet inn. Men fordi det tross alt var noe i rommet fra før, og fordi det nye ikke hjalp i det liv som senere skulle leves, fikk de fremmedes lærdom aldri virkelig plass og feste.

Den tredje skole har fått navnet *sentrifugen* fordi den i sitt indre liv bidrar til å understreke og forsterke den klassedeling som finnes i det ytre samfunn. Det er den polariserte og polariseringsskapende skole som gir enda mer av det samfunnet har så mye av fra før.

Felles for indianerskolen og sentrifugen — og i sterk kontrast til landsbyskolen — er at de ble *de andres skole.* Studiene viser til fulle hvorledes det er et altfor snevert perspektiv på en skole bare å se den som et arrangement for barn, eller eventuelt for et samfunn som får glede av disse barns tillærte kunnskaper. Intensjonene er opplæring. Men når så dette system som kalles skole er skapt, så lever det senere sitt eget liv, drevet av indre og ytre krefter. Det blir som en organisme som utvikler seg etter sine egne indre behov. Noen stikkord til forståelse av begge disse skoler blir kanskje først og fremst: *skolefolkenes skole.*

Og hva så med oss, hva med vår skole i forhold til dette? Hvis jeg har rett i min formodning om at alle disse tre studiene i hvert fall har en viss relevans for oss, så betyr vel det at vår skole i tillegg til mye annet også har eller har hatt noe av alt dette her. Men nå gjelder det å gå forsiktig og nyansert til verks. Det er såre uinteressant å gi karakterer, f. eks. si at norsk skole er som tre deler relevant, en del preget av teorien om det tomme rom, to deler sentrifuge, og så noen deler skolefolks skole i tillegg. Vi må forsøke å se på hovedelementene i denne organismen, hva, hvordan, — ja, kanskje til og med hvorfor er det noe som ligner mens annet igjen er helt annerledes. Vi må forsøke å se på skolesystemet som en helhet, og vi må også sprenge grensene og se skolen i sammenheng med det større system, med samfunnet.

Samfunnsorden og ungdomsreaksjoner

Sånne som leser bøker, eller skriver dem, er vant til at språket består av ord. De er så vant til dette, at de lett kan glemme at de viktigste budskap kanskje slett ikke formidles med tungen, og avgjort ikke med bokstaver, men med kroppsholdninger, minespill, eller handlinger og livsførsel. Men diktere vet det, og lar sine personer tale gjennom handlinger. Og samfunnsforskere strever med å avlese det usagte og uskrevne. For meg står det som om dette må være disse forskeres sentrale oppgave. De skal trenes til å lese det som ikke er sagt med ord, eller — om ord er brukt — det som kanskje egentlig lå bakom ordene. Og så skal de forsøke å fortelle tilbake med andre ord, eller i hvert fall andre bilder, noe av det de mener å ha forstått. Samfunnsforskeren skal være en tolk som forsøker å hjelpe samfunnet til å forstå seg selv. Det er åpenbart at det ikke kan trekkes klare grenser mellom poesi og sosiologi.*

La oss i dette perspektiv nærme oss noen særtrekk som opptar mange ved industrisamfunnets ungdom. Jeg vil beskrive noen av fenomenene, og så forsøke å tolke dem; antyder hva jeg mener de sier om våre samfunn. På basis av en slik samfunnsbeskrivelse kan vi så få nytt grunnlag til å forstå og å vurdere hvilke formål vår skole tjener, og hvilken ungdom den møter. Det er en lang vei til norsk

* Men det finnes også klare forskjeller. Jeg har drøftet noe av dette for kriminologiens vedkommende i Christie (1971).

skole. Det har ingen hensikt å begynne på den før en er moden.

*2.1. En epistel om ubrukelighet**

Her skal berettes om en fiskerhustru fra et sted i Nord-Norge. Det blir ikke en beretning om slit og savn, om mannen som omkom på havet og om barn som spiste vassgraut inntil barnevernsnemnda kom til og gav dem tørrfisk isteden. Nei, det blir en beretning om suksess. Fiskeren var — og er — en god fisker, og Norge var — og er — et godt land. Fiskeren fisket seg fram til stor rikdom og derved stor båt. Det betydde at han ikke lenger behøvde å bo ytterst ute i havgapet. For Norge var det også en fordel at han ikke bodde der ute — det er billigere og føles bedre å ha innbyggerne litt mer i klumper — og Staten støttet derfor oppunder med flyttingsbidrag. Fiskeren, og hans familie flyttet til et godt, moderne hus i en god og snill liten by.

Så langt var alt bare idyll. Og er det fortsatt. Mitt poeng innskrenker seg til en påstand om at det er blitt mer anstrengt idyll. Aldri har noen barnevernsarbeider satt sin fot over husets terskel, og neppe vil noen gjøre det. Men fiskerens hustru har møtt de problemer som er våre alles, men som hun ser klarere fordi de hos henne er nye.

I huset i havgapet fantes ingen oljefyr. Det gjorde ikke noe. Hun hadde tre livlige gutter som fór stranden rundt og sanket rek-ved og annen brenne, som hugget veden, som stablet veden, som bar den inn, som fyrte i ovnene. Den hendigste fylte parafin på lampene og vann fra bøt-

* Noe av stoffet som her følger er hentet fra tre forskjellige artikler jeg har skrevet om ungdomsspørsmål de foregående tre år. De finnes i litteraturlisten under Christie (1968), 1969) og 1970).

tene, den sterkeste hentet vann fra brønnen og skuffet vei til uthuset, og alle skaffet de fisk til gryten. Og om alle jobber var gjort, og det fortsatt var så mye krefter tilbake at det gikk på nervene løs, ja så var det jo alltid et hav av poteter som skulle pilles for groer eller av garn som skulle bøtes.

Så flyttet de da til byen; med vann fra spring, varme fra termostatstyrt oljefyr og lys fra bryter ved døren, samt poteter kjøpt inn i smått fra nærmeste butikk, — for det var ikke lagringsplass i byhuset. Egentlig behøver jeg vel ikke si mer om fiskerhustruens problem etter dette. De velsignede barna ble for henne — som for oss — *ubrukelige* for det aller meste av det de var særdeles brukelige til ute i havgapet eller i analoge eksistenser.

Det finnes her en interessant parallell i forholdet mellom barn og foreldre og i forholdet ektefellene imellom i den moderne familie. Fra familie-sosiologien er vi vant til et resonnement om at *arbeidsfellesskapet* mellom ektefellene er blitt sterkt redusert. I denne situasjon er *følelsesfellesskapet* blitt dobbelt viktig. Den romantiske kjærlighet holder sammen forbindelser som tidligere var fast-tømret fordi de var hensiktsmessige til å holde materiell nød borte. Enda mer ekstrem, men samtidig enda mer tilsløret, er vel noe av voksnes situasjon i forholdet til barn og ungdom. Vår kjærlighet er uten ende, men det er snarere i mangel av enn på grunn av noe arbeidsfellesskap. Ektefeller sitter stadig tilbake med i hvert fall rester av et arbeidsfellesskap, de er gjensidige ressurser for ydelser og nydelser, og de er langsiktige garantister mot ensomhet. Barn og ungdom er noe av det samme, men samtidig hva vi kvier oss for å se i øynene, er de også i stigende grad unyttige, ubrukelige, og en byrde og belastning. Barn, ungdom, handikappede og ufaglært arbeidskraft har mange fellestrekk i et moderne industrisamfunn av vår type. Alt

de kan gjøre, kan andre gjøre bedre, og fremfor alt billigere. Vi har skapt en samfunnsform hvor det var best om folk ble født voksne. For å bøte på dette har vi gjort noen av dem til tenåringer.

2.2. Tenåringen — det styrte avvik

Det var en gang, for ikke særlig lenge siden, at ungdomstiden heller ikke fantes i den utstrekning vi nå kjenner. Den ungdom som da var til, var sosialt sett — og det er det vesentlige i vår forbindelse — enten store barn, eller unge kvinner og menn. De færreste over 60 år i dette land har selv vært tenåringer, de hoppet fra barn til voksen, var kanskje litt begge deler før de definitivt tippet over. De fleste hadde vel et naturlig fellesskap med jevnaldrende, men — og det er poenget — de tilhørte ikke i utpreget grad en egen distinkt kultur presset inn som en mellomfase mellom barn og voksne. Selve begrepet tenåring fantes ikke på folkemunne. Det var ikke i samme grad noe fenomen å sette navn på, ingen sosial kategori som krevde en betegnelse og som så ytterligere ble styrket når ordet var funnet. Tenårene er ikke oppstått «av seg selv». De er en avspeiling av en bestemt type samfunn, et «svar» på den generelle samfunnsorden som hersker.

Hva er da egentlig en tenåring? Ytre sett er det lett nok å svare: det er en person fra 13 til 19 år med noe avvikende klesdrakt, atskillig fellesskap med andre i samme alderskategori og med usikre, ambivalente og ofte konfliktfylte forhold til representanter for andre alderskategorier.

Trenger vi litt bakom disse selvfølgeligheter, så er det særlig tre karakteristikker ved tenåringene som jeg tror det er fruktbart å legge merke til.

For det første: *Uproduktivitet.* Det er få som venter av

tenåringen at han skal yte noe særlig til fellesskapet, noen småplikter i hjemmet, en god gjerning her og der, det er det hele. Isteden skal de lære, med sikte på fremtidig liv, muligens også ytelse.

Det annet hovedkjennetegn ved tenåringskulturen vil jeg kalle dens *konsumentorientering*. Dette henger selvfølgelig sammen med det foregående punkt, og er på ny en avspeiling av samfunnsstrukturens betydning. Ungdom kommer ikke forstyrrende inn som produsenter, men virker særdeles stimulerende som konsumenter.

Som det tredje hovedkjennetegn ved tenåringskulturen vil jeg benytte betegnelsen *ansvarsfrihet*. På ny går det en tråd tilbake til uproduktiviteten. Personer som ikke har ansvaret for produksjon, og heller ikke ansvaret for noen annen viktig aktivitet i samfunnet, de vil formodentlig måtte gis en ekstra margin for avvik på andre livsområder. Et annet ord for ansvarsfrihet blir *uansvarlighet*. Målsetninger blir kortsiktige, — andre tar vare på de langsiktige, livsorienteringen blir nytelsesorientert, hvilket også lett blir en form for konsum. Typeeksemplet på ansvarsfriheten synes jeg man finner i den såkalte «russetid» som norske gymnasiaster går inn i siste halvår i gymnasiet. Her brytes vanlige normer om gateorden, alkoholbruk og seksuell diskriminering til fordel for et liv i nokså krampaktig løssloppen munterhet. I sitt utspring er det hele formodentlig en reaksjonsdannelse mot formynderskap. Det er lavstatusgruppens rituelle oppgjør med undertrykkerne. Men det er samtidig et oppgjør som i sin form aldri kunne godtas om utøverne hadde ansvar for noe annet enn seg selv.

I dette lys blir tenåringene en direkte avspeiling av det samfunn vi lever i. Vi har skapt et samfunn hvor ungdom er tatt ut av produksjonen, men til gjengjeld gitt konsumoppgaver og en ekstra margin for uansvarlighet.

Men i denne «løsning» ligger kanskje også kimen til noe av tenåringskulturens undergang. Det som egentlig skjedde med fiskerens hustru da hun flyttet til byen, var jo at hun hadde vanskeligheter med å finne meningsfylte oppgaver til sine barn, samtidig som hun sikkert også fikk mer tid til å oppleve dette som problematisk. Men *hennes* problem ble selvfølgelig også barnas. De opplever også sin meningsløse ubrukelighet. Nettopp i dette ligger mulighetene for alternative ungdomskulturer.

2.3. Alternative svar

I kontrast til mye i den konvensjonelle tenåringskulturen er det vokst fram et helt knippe av alternative ungdomskulturer. Mest synlig, og kilde til størst forskrekkelse, er kanskje representantene for den langhårede livsstil. Ekstremutgaven er kjent av de fleste, om ikke annet så fra bilder og skrekkskildringer: Lange, flagrende lokker, skjegg hos dem som kan få til slikt, en eiendommelig klesdrakt, gitar i hånden og bjeller om halsen, bare føtter på sommertid og kanskje en litt mangelfull personlig hygiene sommer såvel som vinter. Engang kalte vi dem hippier, men hippiene døde og ble Yippier, og de er visst også døde, men fenomenet er ikke dødt, håret er ikke kuttet, man kan til og med ane virkningene av det på de mest dannede kontorer hvor nakkehårene hos de ansatte er økt med flere centimeter på få år. Og kanskje er det ikke bare nakkehårene som er påvirket?

Sentralt i denne kultur står den valgte fattigdom. Det er i de rike land det skjer, og blant de velstående i de rike land. I metthet, og med et sideblikk til den nød som hersker i store deler av den øvrige verden, er det noen som blir anti-konsumenter. Blant disse finner man også meget

bevisste forsøk på å trekke seg tilbake fra de store, upersonlige enheter, og over i tette nær-forhold hvor man møter hele mennesker, og ikke bare det utsnitt som kan tillates i de store organisasjoner. Fordi de er antikonsumenter, og fordi de lever i små enheter, kan de også i større grad tillate seg å leve i øyeblikket, samt være orientert om indre verdier; følelser, introspeksjon, og indre opplevelser spiller en stor rolle. Karakteristisk for idealene i hvert fall, er at spørsmålet til den fremmede ikke lyder «hva er du» — med forventninger om yrkesangivelse, men «hvem er du», hva slags menneske? Dette er vanskelig målbare egenskaper. Derved understøttes en på forhånd sterk tendens i denne kulturen til ikke å bli prestasjonsorientert, ikke stadig å legge an på innbyrdes rangeringer, men isteden legge vekt på likhet og likeverd.

De politiske ekstremister på ytterste venstre fløy, av og til også på ytterste høyre, er en annen variant av motkulturister. Ofte står de i bittert motsetningsforhold til de langhårede som de synes tar kraften vekk fra den politiske protest. Men felles er avvisningen av vår type samfunn. Og felles er også at ingen av dem har tenåringskulturens kastepreg. Det er ikke noe man er født inn i, og vokser ut av når man blir tyve. Medlemmene er i praksis unge, men de *kunne* vært gamle, og noen av dem er det også. Medlemskapet er en oppnådd egenskap, ofte ved oppvisning av større personlig mot enn vi til daglig tenker på. Motkulturen er ikke preget av å være et overgangsstadium slik som tenårene med en livsførsel man nokså selvfølgelig legger av seg når man er ferdig med aldersfasen. Russetiden er på ny brukbar som et noe karikert eksempel på en tenåringsvariant. En gang i livet ikke bare kan, men skal man flagre og gjøre alt det som verken barn eller voksne har adgang til. Men så byttes den røde lue ut med den sorte, og derved er man voksen og slutter med det hele.

Nettopp vissheten om dette gjør tenåringsavviket lett aksepterbart for de eldre. Mens omvendt uvissheten om motkulturistenes villighet til å bli som vanlige folk gjør deres holdninger og livsstil til en opplevd trusel.

Men de kunne også oppleves på en annen måte. De kunne oppleves som speidere. De kunne oppleves som slike som nettopp ved å være unge følte de nye behov i et samfunn både hurtigere og heftigere enn andre. De kunne oppleves som slike som — ofte med store personlige omkostninger — prøvde ut nye løsninger og samlivsformer som kanskje blir nyttige for mange hvis samfunnet tar enda et steg over i teknokratiet.

Når teknokratiet har gjort enda en omdreining, når enda flere sysler er fratatt vanlige folk, når enda mindre luft og jord finnes tilbake, da viser det seg kanskje ikke å ha vært så dumt at noen langhårede barbente ynglinger eller illsinte protestanter helt ut har brukt seg selv i forsøk på å finne igjen balansepunktet mellom nød og overflod og mellom blodslit og den fullstendige ubrukelighet. Motkulturistene kan oppfattes som speidere for oss alle. De kan oppfattes som slike som har med seg noe viktig når de kommer til skolen. Slik velger vi å se dem her.

2.4. Tenåringskulturen og dens motmenn

Tenåringskulturen er ingen motkultur. Tvert om, den er i nydelig harmoni med hovedstrukturen i industrisamfunnet. Men stadiet bortenfor tenåringskulturen ble en motkultur. Tenårene er et arrangement som i sine øyeblikkelige konsekvenser virker konserverende på hovedstrukturen i samfunnet, men som på lengre sikt gir grunnlag for endringer ved å skape rekrutteringsområde og rekrut-

teringsholdninger for mot-kulturister. Men felles for både tenåringer og motkulturister er at de representerer sentrale svar på det samfunn de er født inn i. Tenåringene og deres motmenn er skapt av et teknokrati hvor de egentlig ikke trenges som ungdom, bare som voksne. Om vi i vår vurdering avromantiserer ungdomsperioden og erkjenner, ikke bare intellektuelt, men også følelsesmessig, dens ubrukelighet i et moderne tekno-samfunn, da har vi i hvert fall litt bedre forutsetninger for å forstå noe av det som rører seg blant dem som banker på i ungdomsskolen. De kommer ikke tomme. Samtidig har vi noe større muligheter for å skimte noen av og til glemte sider ved skolens oppgaver overfor både ungdom og samfunn.

KAPITTEL III

Hvis skolen stengte

Nå er det sagt nok om samfunn og ungdom i denne bok til at det også går an å si noe om skole. Men fortsatt skal her gås krokveier. Målet er å få fram noe om skolens funksjoner, dens oppgaver, i den type samfunn vi nettopp har fått avspeilet gjennom ungdoms reaksjoner. Men vi må ikke fanges for fort i forsøket på å svare. Godt spurt kan være bedre enn svart. Utgangsspørsmålet her blir en tankelek:

Hva ville skje i den type samfunn vi har i dag, hvis vi ikke hadde skolen? Hvis vi ikke hadde et system av lærere, av skolestyrere, av skoleadministrasjon, hvis vi ikke hadde de fleste av disse plassert i store bygninger hvor de et flertall av årets dager møtte årgang etter årgang av elever, hva — hvis noe — måtte da være annerledes? Og hvordan ville det gå med dette samfunn?

Det ville ikke gå, som nå. Men kanskje av litt andre grunner enn de offisielle.

3.1. Hvis skolen stengte — første akt

Den stenger jo stadig. Det er ferier og i Sverige er det streiker. Og vi vet, foreldre vet i hvert fall, at det helt elementære behov som skolen ivaretar er å gi barn et sted å være. Byer er ikke bygget for barn, biler er ikke bygget for barn, maskiner trenger dem ikke, voksne trenger dem ikke. Lange ferier blir en byrde, streiker en katastrofe, fordi vi ganske enkelt ikke har innrettet oss på å ha barna omkring oss hele tiden.

Problemet er blitt helt snudd på hodet på ett hundre år. I 1871 ble det oppnevnt en kommisjon for å gi Norge en ny skolelov for byene. Kommisjonen var ikke i tvil om at skoledagens lengde *måtte begrenses for ikke å holde barn borte fra arbeidslivet.* Her kreves et langt sitat. Jeg henter det fra Hans-Jørgen Dokkas (1967) sentrale verk «Fra allmueskole til folkeskole» (her fra s. 288—289):

«Flertallet innen kommisjonen fant det avgjort nødvendig å la hensynet til byenes fattige arbeiderbefolkning veie tyngst ved fastsettelsen av regler om skoletidens lengde. Den hadde også i første rekke innhentet nettopp slike opplysninger som kunne hjelpe den til å avgjøre hvilken skoleplikt det var forsvarlig å pålegge arbeiderbarna. Dette stod for kommisjonen som særdeles viktig fordi den var av den mening at slik forholdene hadde utviklet seg i byene, var barnas skolegang helst blitt en tyngre byrde for byallmuen enn den hadde vært før. Særlig i de større byene hadde det dannet seg et arbeiderproletariat som levde i slike kår at det faktisk var helt avhengig av barnas arbeidsinntekt, og som følgelig ikke kunne pålegges en lengre skoletid enn høyst nødvendig. Ikke minst måtte en være oppmerksom på, mente kommisjonen, at fattige barn ble sendt ut i lønnet arbeid i yngre alder enn tidligere på grunn av de større muligheter for barnearbeid i det industrialiserte næringsliv.

Av kommisjonens omfattende materiale framgikk det at 26,1 % av elevene i allmueskolen i 56 byer — dvs. de som hadde gitt de nødvendige opplysninger — hadde arbeid utenfor hjemmet i året 1871. Prosenttallet fordelte seg slik at det var 15,9 % som hadde «fast Arbeide» og 10,2 % som hadde «tilfældigt Arbeide», og på de aldersgruppene kommisjonen opererte med, fordelte det seg med 18,3 % på gruppen 12 år og derover, 5,7 % på gruppen

10—12 år og med 2,1 % på gruppen under 10 år. For 17 av byenes vedkommende — blant dem var de største — viste et mer spesifisert materiale at av alle allmueskoleguttene i gruppen 12 år og derover var 65,0 % i arbeid og av alle i gruppen 10—12 år 34,2 %. For pikenes vedkommende var de tilsvarende to tallene 32,7 og 15,4. Hva barna hadde tjent på det tilfeldige arbeidet, var det ikke gitt noen opplysninger om, så inntekten av det ble det sett bort fra, men den samlede årsinntekt kom likevel opp i ca. 50 000 speciedaler. Som rimelig kan være, var det de eldste elevene som hadde tjent mest. Innen den eldste gruppen falt det således gjennomsnittlig 11⅓ speciedaler på hver og innen den nest eldste 7 speciedaler.

At det her var avdekket forhold som måtte få vesentlig betydning for skolens ordning, var kommisjonen ikke et øyeblikk i tvil om. Den mente det var så meget mer nødvendig å ta hensyn til barnearbeidet som den antok at det i fremtiden helst ville bli flere barn i arbeid utenfor hjemmet enn det viste seg å være i 1871. Ja, den håpet i grunnen at så ville bli tilfelle. Dens materiale syntes nemlig å vise at det var et klart omvendt proposjonalt forhold mellom barnearbeid og fattigunderstøttelse».

Men det varte ikke lenge. Skolefolk protesterte, saken ble underkastet ny undersøkelse, man fant at kommisjonen hadde overdrevet, og i hvert fall *burde ikke* barn arbeide så mye. Behov for så mye barnearbeid ble det heller ikke. Barnedødeligheten sank, samtidig som automatiseringen gikk sin ustoppelige gang.

Musgrove (1965) har mye tilsvarende stoff om engelske forhold. Et hovedproblem i de tidligste faser av industrialiseringen var at barn konkurrerte ut sine foreldre. Det som sjokkerte borgerskapet, var ikke så mye barn som slet i

gruvene, eller i fabrikkene, mener han. Det sjokkerende var at de gjorde det bedre enn foreldrene som ikke så hurtig klarte skiftet fra landsens forhold. Derved tjente barna mer, og fikk frihet og makt. I Musgroves ikke altfor flatterende bilde av fortiden, ble lovene mot barnearbeid skapt for å beskytte de eldre mot ublu konkurranse. Men med disse lover, og enda mer ved økt overlevelseskvote og endret teknologi, skrumpet behovet for disse barn inn. Og Musgroves kjølige ord er disse: Den obligatoriske skole ble en nødvendighet i 1870-årene, ikke fordi barn var i arbeid, men fordi de i økende grad ikke var i arbeid. (s. 76).

For skandinaviske forhold treffer det ikke helt. Våre samfunn var for stabile, våre byer for små. Men som en perspektivskaper kan hans ord få stå. De passer ikke helt på vår fortid. Men de kan få minne oss om noe i vår nåtid. Som f. eks. da skoleplikten i Norge ble besluttet utvidet fra syv til ni år. (Lov av 13. juni 1969 nr. 24, i kraft fra 1. juli 1971).

Foran lovgivernes behandling av saken kom det inn 4000 protester, hovedsakelig fra skolefolk som hadde erfaring fra de tidligste forsøk med så lang skoletid. Kirke- og undervisningskomitéen, (Innst. O. XLV 1968—69, s. 5) ville likevel ikke vente. Den stadige omforming av yrker og samfunnsformer setter store krav til den enkelte og øker generelt behovet for en solid grunnutdannelse, sier komitéen. Og så kommer det som senere blir en gjennomgangsmelodi i debatten:

«En annen ting som i denne sammenheng også spiller en vesentlig rolle er at det i dag finnes få alternativer for en 14—15-åring som ønsker å forlate skolen. Erfaringene synes å tyde på at denne aldersgruppe har vanskelig for å

skaffe seg tilfredsstillende arbeid i konkurranse med dem som er litt eldre og som dessuten har lengre skolegang. Endelig vil *komitéen* peke på at de problemer som de «skoletrette» elever representerer, ofte vil bli overført til andre deler av samfunnslivet eller arbeidslivet dersom disse elever blir fritatt for skoleplikt.»

At skolen skulle yde denne service overfor resten av samfunnet, stod som selvsagt for komitéen. Og det stod også som selvsagt for nesten samtlige av de debattanter som senere berørte spørsmålet i Odelsting og Lagting. Einar Hovdhaugen er ett eksempel (Forhandlinger i Odelstinget 21. april 1969, s. 273):

«Det er naturleg at stilt overfor desse problem (skoletretthet og disiplinproblem) melder spørsmålet seg om ikkje dei siste åra i ungdomsskolen bør vere frivillige. For skolen ville det vere den enklaste og mest lettvinte løysing. Det ville kanskje ha vore lettare å svare ja på dette spørsmålet for ein 20—25 år sidan enn det er med den struktur samfunnet har i dag. Vilkåra for ein 14—15-åring til å kome inn i arbeidslivet og få opplæring er i dag svært avgrensa. I dei fleste tilfelle er dei i det heile ikkje til stades. Den økonomiske utvikling har ført med seg at barn i 14—15-års alderen i dag er lite motiverte for regelmessig arbeid. Og i dag bur ein stadig større del av folket i byar og tettsentra. Og med den svakare stilling som heimen etter kvart har fått, er det grunn til å frykte for at elevar som sluttar skolen i 14—15-års alderen, i mange tilfelle vil hamne i lediggang og gjengar, og kome inn i ei utvikling som kan skape større problem for samfunnet enn dei problem skolen står overfor med 9-årig skoleplikt, då under føresetnad av at skolen blir betre i stand til å møte den utfordring ein her står overfor enn kanskje tilfelle er i

dag. Eg er redd for at ved å gå bort frå den 9-årige skoleplikta (vil skolen) . . . svikte sitt sosiale og pedagogiske ansvar.»

Det ble ikke noen reell debatt om den generelle øking i tvangen til å gå på skole fra syv til ni år. I Odelstinget var Bjarne Undheim den sterkeste tviler, men han fant det urealistisk å reise noe forslag som gikk imot skoleplikten. I Lagtinget reiste Teddy Dyring et forslag om at opplæringsplikten bare skulle vare ut åttende klasse. Og han sa uvanlige ting. (Forhandlinger i Lagtinget 1969, s. 59):

«For den skoletrette, for den som ikke er motivert for videre skolegang, blir ikke skolen noen skole, men det blir nærmest et spørsmål om en slags anbringelse.»

Forslaget fikk fire stemmer, og ble nærmest oversett i debatten. Saken var for opplagt. Men det ble en minidebatt om hvorvidt noen enkeltindivider i helt ekstraordinære tilfelle skulle få lov å slippe ut etter å ha gått åtte år på skolen.

Flertallet i Kirke- og undervisningskomitéen gikk inn for den formulering som også var foreslått av departementet, at «I særlege tilfelle kan ein elev bli utskriven tidlegare, men likevel ikkje før han har gått åtte år på skolen.» Slik er også loven blitt. Men et mindretall tok opp et forslag opprinnelig reist av Norsk Lærerlag: «I særlege tilfelle kan ein elev av skolestyret bli overført frå skolens vanlege undervisning til alternative opplæringstilbod.» Og det ble kjempet hardt for dette. Mindretallets anfører, Torger Hovi sa bl. a. (Forhandlinger i Odelstinget 21. april 1969, s. 264):

« . . . eg har vanskelig for å skjøne konklusjonen til fleirtalet her. For når ein elev er utskriven, har skulen

mist sitt tak på han og sitt ansvar. Likevel har samfunnet det fulle ansvar for vedkommande. På den andre sida rår ikke samfunnet over andre organ med dei hjelperåder som trass i alt skulen har. Mindretalet vil difor ikkje gje nokon rett til å utskrive ein elev før han har gjennomgått 9-årig skule.»

. . . når ein elev er utskriven, har skulen mist sitt tak på han . . .

Egentlig vet vi det jo alle. Men det snakkes ikke mye om. Det er ikke noe særlig godt pedagogisk utgangspunkt. «Kom deg på skolen gutt, vi vet ikke annen råd». Da er det liksom bedre å tenke på samfunnet som ofrer alt for at de små skal få del i kulturarven.

Det er nok sant det også. Men det er ikke den hele, fulle og fullstendige sannhet. Det er også andre grunner til at vi har skole. Skal vi forstå skolen, må vi også gjøre oss disse andre formål skolen tjener bevisst. Er de akseptable, må vi forsøke å innrette skolen på dem. Er de uakseptable, må vi forsøke å hindre at behovene oppstår, eller ivareta dem på andre måter.

I dette perspektiv blir det derfor viktig *også* å se på skolen som et oppbevaringsorgan, et særdeles hensiktsmessig middel til å holde barn og ungdom ute av sirkulasjon. Barn, ungdom og andre avvikere i forhold til arbeidslivets krav vet vi ikke vår arme råd med. Uten ett, eller kanskje to: Pensjoner dem, eller sett dem på anstalt. Med anstalt menes her først og fremst skole, den vanlige skole for barn og ungdom fra syv til femten år. Tallmessig er det slett ikke noen liten del av de ubrukelige vi på denne måten makter å holde ute av sirkulasjon. Vi har laget et teknisk sofistikert, industrialisert og masseproduserende samfunn hvor ungdom er like unyttig som de fleste andre former for ufaglært arbeidskraft. Tenårings-

problematikken og dens motkultur henger intimt sammen med ungdoms ubrukelighet i forhold til det samfunnet definerer som viktig. Skolen er i denne forbindelse en særdeles hensiktsmessig absorberingsmekanisme. Ved skole utsettes møtet mellom de ubrukelige og de voksnes samfunn. Hvis skolen stengte, måtte vi innrette oss på andre måter. Særlig måtte vi finne fram til andre måter å bruke ungdommen på.

3.2. Hvis skolen stengte — annen akt

Men det var noe annet som også gikk galt, hvis skolen stengte for alvor. På ny noe uomtalt ved festtaler, men til gjengjeld særdeles flittig kommentert ved de ganske alminnelige middagsbord. Det er innlysende for de fleste foreldre, og blir det snart for de fleste barn, at bestemte typer skolegang er helt avgjørende for det liv som senere skal leves. *Tabell* 3, 2-1 gir et ganske godt inntrykk av et høyt — og stadig høyere — bevissthetsnivå på dette punkt hos foreldre såvel som hos barna. For de uinnvidde: I noen fag er det slik at elevene selv de par siste år kan velge hvor vanskelig stoff de vil hanskes med. Lettest er det i kursplan 1, vanskeligst i kursplan 3, så skal ingen behøve å bli lei seg over ikke å strekke til.

Men så blir de lei seg likevel, for de velger for vanskelig. For de vet, som foreldrene vet, som de fleste vet, at et dokument om at man har passert ungdomsskolen på kursplan 1 ikke er verdt papirprisen. Skolen kan bestemme siste halvår, og presse elever ned i den kursplan de «hører hjemme». Jeg ville tro at skolen kvier seg i det lengste. Skolen vet også det vi andre vet. Her gjelder noe annet enn de fine ord i formålsparagrafen. Her gjelder det spørsmål om utdeling av adgangskort til samfunnets klassestruktur. Her er det ikke spørsmål om å lære eller leve.

TABELL 3, 2-1. *Elevenes prosentvise fordeling på kursplaner på 8. trinn fra 1964/65 til 1968/69*

År	Kursplaner											
	Norsk			Matematikk			Engelsk			Tysk		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	Ikke tysk
1964/65	1,5	31,6	54,8	15,2	29,6	51,8	13,3	27,9	51,6	13,4	51,8	34,8
1965/66	9,7	30,5	56,9	14,4	29,2	53,0	14,0	27,0	53,9	15,1	54,1	30,8
1966/67	9.7	30,7	56,1	14,3	29,3	51,7	13,1	27,2	54,2	16,0	53,4	29,0
1967/68	9,0	29,2	59,1	13,5	29,5	54,1	13,3	26,8	56,0	15,5	54,1	29,1
1968/69	8,0	27,3	61,3	12,2	27,3	57,6	12,2	25,5	59,4	14,9	57,0	27,7

Fra Normalplanutvalget 1970, Innstilling I, Oslo 1970, s. 45 og s. 49.

Her er det spørsmål om å få noe å vise for seg når man skal videre i kappløpet. Tabellen viser klart at alle parter har lært noe i livets skole. Deltagelsen på kursplan tre øker jevnt.

Også dette har mange sett og sagt. Tore Lindbekk (1971, s. 19—20) f. eks.:

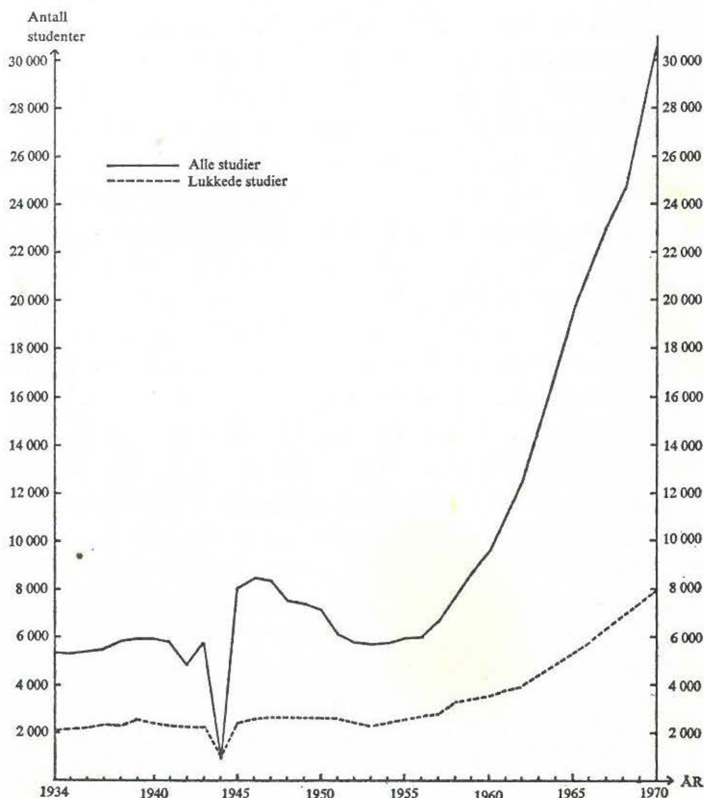
«Det omgivende samfunn har innrettet seg på at i det store og hele gir tillegg i skolegang økning i reell kompetanse, dvs. i elevenes bruksverdi. *Hvor* stor denne økning i bruksverdi er har en latt stå åpent. I forbindelse med fordelingen av attraktive posisjoner i samfunnet er imidlertid kvantum skolegang og skolens egen interne elevgradering med karakterer og poenger blitt tatt i bruk som et viktig *konfliktreduserende* kriterium ved utvelgelsen. Få avtakerinstitusjoner tillegger disse kriterier stor betydning som indikasjon på *reell nyttighet.* En antar at en positiv korrelasjon er til stede mellom utdannelsesnivå/karakterer og relevant yrkesferdighet. Men ingen næringer eller organisasjoner har noen gang interessert seg så meget for problemet at de har forsøkt å undersøke problemet nærmere. Viktigst for dem er at disse kriterier er innarbeidede som *rettferdige* kriterier. En pådrar seg klager og merarbeid dersom en ser bort fra dem.

Det er kanskje på dette punkt, gjennom sin klassifisering av individene som rettighetshavere — at skolesystemet i dag yder sitt mest etterspurte og åpenbare bidrag til andre institusjoner».

Men her er det jo bygget inn en ustoppelig vekstfaktor. Virkningen illustreres godt i *Diagram* 3, 2-2. Hvor samfunnets hovedprivilegier er bygget sammen med utdannelsesstrukturen, der vil kampen om de særlige fordeler utspilles på de stadig høyere nivåer. Engang var middelskolen for de få, og derved fint også som adgangstegn.

Med niårig skole er dette trinnet bokstavelig talt kommet ned på jorden, her starter alle, så første trinn i utviklingsstigen må bli noen trinn *i tillegg*. Men det skaper jo ulikhet! Som en naturlov vil kravet komme om 12-års skole for alle, så alle på ny kan bli stilt likt. På ny tas et lagdelingstrinn bort, alle starter likt fra det trettende år og kampen om knappe goder går videre. Og slik vil det vel gå og gå til det sprekker en dag, — til det ikke finnes

DIAGRAM 3, 2-2. *Samlet antall studenter ved norske akademiske læresteder årene 1934—1970.*



Fra NAVF's utredningsinstitutt: 1971 : 3, Figur II s. 26.

folk eller fremmedarbeidere igjen til det lille av jobber som gjenstår å gjøre.

Hvis skolen stengte, måtte jo samfunnet fortsatt fordele sine borgere på forskjellige stillinger. Og hadde man ikke skole, er det vel høyst sannsynlig at man i *første omgang* ville måtte gripe til det som også i dag bestemmer hvor mye utdannelse man skal klare å skaffe seg; nemlig familiens sosiale posisjon.

Undersøkelse etter undersøkelse viser akkurat det samme; at sosial posisjon målt ved foreldres stilling er av sentral betydning for hvilken skolegang barna kommer til å fullføre, hvilket igjen blir av sentral betydning for hvilken sosial posisjon disse barn i kraft av sin oppnådde skolegang kommer til å få som voksne. Denne sirkel er så tett, og med så få unntak, at det er fristende å antyde at det var like godt om man var den foruten. Da ville den reelle sammenhengen mellom arv og status komme klarere fram. Da ville det ikke gjemmes bort ved et system som bare tilsynelatende er åpent.

Michael Young (1966) advarer i sin fremtidsroman mot intelligensen som overklasse. Eller som angitt i originaltittelen «Om meritokratiets framvekst — et essay om utdanning og likhet». Det er som å advare mot oversvømmelse i Sahara! Ved å rope så sterkt om farene ved et samfunn styrt av begavelsene utplukket gjennom skolesystemet, bidrar Young til å lede oppmerksomheten vekk fra realitetene: At utdanningssystemet i hovedsak bare konfirmerer de sosiale forskjeller som allerede finnes. Utdanningssystemet gir høystatuspersoner *særlige* muligheter til å ta eksamener. Deres status i samfunnets klassestruktur blir derved av den aller mest hårdføre type — tilskrevet ved fødsel og oppnådd ved skole. Myten fra Young, sammen med eksemplene vi jo alle kjenner om

enkeltpersoner som bryter igjennom og utdanner seg til en toppstilling i samfunnet, bidrar til å tilsløre at *de fleste* blir der de er født. Skjer det avansement, skjer det for klassen som helhet. Men i mellomtiden er klassen overfor også avansert.

Tabell 3, 2-3 gir et lite glimt inn i typiske forskningsresultater på dette området. Disse tallene er fra England, men lignende kan skaffes i mengder fra nærmere eller fjernere trakter.* Tabellen viser hvor mange som mislykkes i en enkelsk videregående skole. De dårligste er plukket vekk på forhånd. Likevel går det fortsatt dårlig med mange, men klart best med godtfolks barn. Blant den beste tredjedel — ved inntak til skolen — mislykkes her bare 10 prosent mot 54 fra gruppen «ufaglærte arbeidere». Blant den dårligste tredjedel mislykkes 34 prosent fra høyeste sosialklasse, mot hele 76 prosent fra de ufaglærtes barn. I tall ser vi antagelig her virkninger av mange små sentrifuger av typer som ble illustrert gjennom Adrian og Clint i kap. 1.3.

Slik er det fra første til siste trinn i skolen. Slik *vet*

TABELL 3, 2-3. *Prosent mislykkede i en engelsk høyere skole sett i sammenheng med sosial stilling og resultater ved inntaket til skolen*

	Resultat ved inntak		
Fars yrkesgruppe	Beste tredjedel	Mellomste tredjedel	Dårligste tredjedel
Høyere næringsdrivende m. fl.	10	25	34
Kontor/funksjonær	19	32	42
Faglært	38	58	62
Ufaglært	54	62	76

Etter Boalt og Husén 1964, s. 79.

* For en oversikt, se Lindbekk (1968).

vi det er. Til topps på utdanningsstigen, og derved med legitimering av det adgangskort de er født til å klare å oppnå, kommer hovedsakelig godtfolks barn. Og skulle de ikke få det til hjemme, klarer de det saktens ved en avstikker til utenlandske universiteter.* Hvis skolen stengtes, ville et slør bli tatt til side.** Vi ville oppleve arvens betydning. Og vi måtte for alvor ta opp diskusjonen om hvem — hvis noen — som skulle få mest av samfunnets goder, i rang eller rikdom, og eventuelt på hvilket grunnlag.

3.3. Hvis skolen stengte — tredje akt

Men en ting står for noen fast som grunnfjellet: Hvis skolen stengte, ville kunnskapsoverføringen svikte. Et moderne, stadig mer komplisert samfunn krever stadig mer skole for sine barn. Kulturarven blir større, det krever nødvendigvis mere tid ved overføringen. På denne arv hviler vår åndelige utvikling, og den er også fundamentet for vår materielle velferd.

Hvis man sammenligner land på forskjellig utdanningsnivå, finner man en nesten fullkommen korrelasjon mellom nasjonalprodukt og utdannelsesnivå. Det er ikke uten grunn at utviklingsland satser på utdanningssektoren. Uten skole, ingen utvikling. Skolen er klippen det hele hviler på. Vi så det allerede i denne boks første avsnitt om den franske landsby.

Likevel kan det være fullstendig galt.

Den franske landsbyskole ble, *i en periode,* klippen det hele hvilte på. Slik må det også ha vært i Norge. Hva

* Cfr. Tore Lindbekk (1964), spesielt tabell 5 a og b.

** Dette later også til å være ett av de helt sentrale poeng for Ivan Illich (1969) og den krets han har samlet rundt seg i Cuernavaca i Mexico.

Thabault viser i detaljrik dybde for en enkelt liten landsby, viser Hans-Jørgen Dokka i bredde for hele det norske skolesystem. Det var *bruk for* denne skolen. Den var en forutsetning for fortsatt materiell vekst. Den spredde bokstaver, tall og teknikker. Den gjorde nye politiske former mulig, den tok vare på kulturarven.

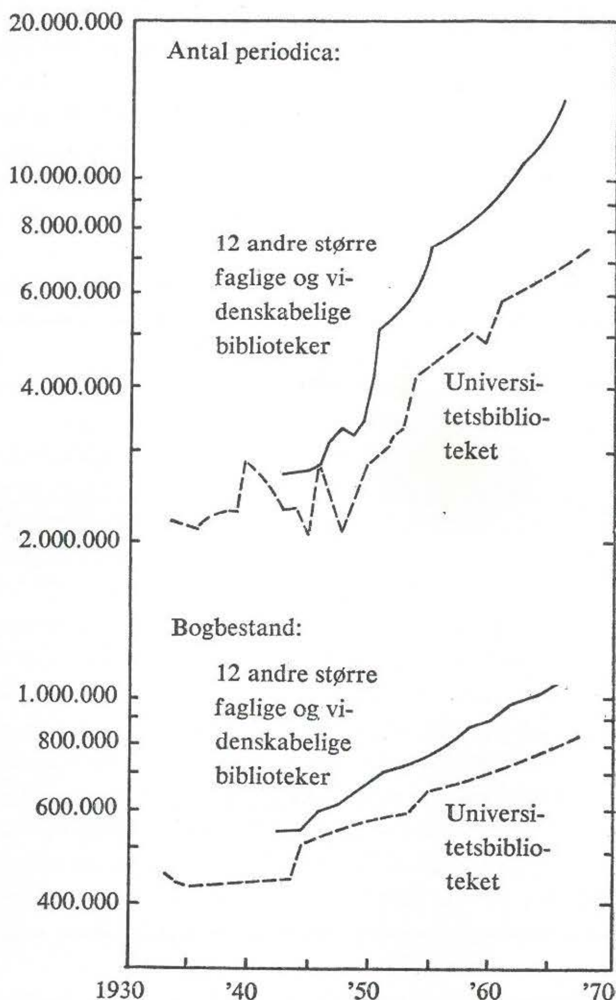
Den gjorde alt dette i en periode så grundig at grunnskolen for oss alle til disse dager er blitt stående som en selvfølgelighet. Men våre dager er ikke Thabaults. Våre dager er ikke de Dokka beskriver. Våre dager må bli våre.

Korrelasjoner er ikke årsaker. Sammenhengen mellom utdannelsesnivå og økonomisk vekst kan like godt være en avspeiling av faktorer jeg tidligere har vært inne på, oppbevaringsfunksjonen, lagdelingsfunksjonen, — behov som stiger i takt med nasjonalproduktet.

Kulturarven øker i omfang. Men det gjør også arkivene. Her er vi kanskje ved det helt sentrale punkt. Den franske landsbyskole såvel som vår allmueskole kom til i en fase *mellom* naturalhusholdning og det høyt oppdrevede teknokratiske samfunn. Og som Musgrove (1965, s. 26) sier: «Hvis en generasjon i et primitivt samfunn glemmer å gjøre leksene, så er denne kulturen tapt.» *Vi* kan derimot slå opp, det finnes et sted tilgjengelig for alle som gidder å lære seg de helt elementære teknikker for å slå opp eller finne fram. Men i en mellomfase kunne de ikke klare det på annet vis enn ved skole. Kulturen, det som var dyrket, ble for stor, den sprengte den enkeltes hode og vannpost, måltider og lærlingesituasjoner ble heller ikke tilstrekkelige som overføringssituasjoner av den stadig økende kunnskapsmengden. Skolen løste alle disse problemer, — for en tid.

Men så er kunnskapsmengden senere økt med en hastighet vi nesten ikke kan forestille oss. *Diagram* 3, 3-1 gir

DIAGRAM 3, 3-1. *Veksten i teknisk og vitenskapelig litteratur 1933 ved Universitetsbiblioteket og 12 andre faglige og vitenskapelige bibliotek i Danmark. Logaritmisk skala.*



Fra Ruby (1970) s. 78.

en oversikt over tilgangen av teknisk og vitenskapelig litteratur til Universitetsbiblioteket og 12 andre faglige og vitenskapelige bibliotek i Danmark. Den loddrette skala er logaritmisk, det betyr at målestokken stadig minker når man går oppover på skalaen, og at økningen derfor er langt mer dramatisk enn det utrenede øye kan fortelle. Antall bøker er fordoblet innen Universitetsbiblioteket i løpet av 30 år, innen de andre bibliotek i løpet av 20 år. Antallet tidsskrifter er fordoblet i løpet av henholdsvis 14 og 9 år. I tillegg kommer at antall artikler innen tidsskriftene er økt med over 50 prosent i løpet av den siste tiårsperiode. Selv om skolen hvert eneste år øker sitt stoffinnhold, er den dømt til å tape. Den lille flipp av kunnskap som der kan formidles, blir mindre og mindre i forhold til den totale kunnskapsmengde. Vi kan aldri mer drømme om at borgerne skal *kunne* all denne kunnskap. Vårt ytterste mål må være å gi dem midler og lyst til å lete.

Likevel fortsetter vi med en skole bygget på den modell som ble utviklet i landsbyen. Men landsbyen var et lukket samfunn. Det betydde samtidig at menneskene *kunne sitt samfunn.* De hadde oversikt, de levde i en helhet. Så åpnet sirkelen seg, ny informasjon trengte inn, det ble behov for nye former for formidling, skolen kom til. Men *vårt* samfunn er åpent til fortvilelse. Vi har kunnskap om alt, i bøker, i arkiv og på bånd. Det *vi* mangler, er oversikt, helhet, at sirkelen på ny skal få en lukning. Vi trenger et system som gjenskaper landsbysituasjonen før den fikk sin skole.

Vår situasjon er derfor ny på flere måter: Vi lever i en fase hvor den tradisjonelle faglige kunnskap øker med en slik fantastisk hastighet at skolen hvert eneste år tvinges til å forvalte en relativt mindre bit av det hele. Det gjelder i utpreget grad for hva som skjer innen fag som mate-

matikk, kjemi, fysikk og biologi, men det gjelder også for humanistiske fag og for samfunnsfag. Vi kan ikke kunne det. Vi må derfor isteden lære generelle prinsipper og teknikker for å finne det. Men samtidig som våre kunnskaper relativt til kunnskapseksplosjonen stadig og med økende hastighet blir mindre og mindre, lever vi også i en fase hvor vi egentlig blir *mer og mer uvitende om vårt eget samfunn.* Her blir vi mer uvitende både absolutt sett, og relativt. Det kommer en stadig strøm av samfunnsvitenskapelige publikasjoner, så tett, så hurtig, så vanskelig at kun de færreste kan beholde oversikten og slik at det her som ved andre fag blir umulig å formidle annet enn en stadig synkende andel til skoleelever. Men i tillegg kommer at økningen i bøkene og artiklene formodentlig slett ikke holder tritt med økningen i kompleksitet og uoversiktlighet i våre samfunn. Alle sier at samfunnsforskningen stadig gir oss mer kunnskap om våre samfunn. Det er sant i den betydning at antall bøker og artikler stadig øker. Men det er kanskje usant hvis vi ser den formelle kunnskapsøkningen i forhold til den stadig økende uoversiktlighet og kompleksitet. Ingen har målt og tellet om dette, men for å få fram det sentrale i tanken vil jeg påstå at uvitenheten om sosialt liv egentlig øker hurtigere enn den boklige kunnskapsmengde. Til tross for den fantastiske utbygging av samfunnsforskningen som har funnet sted innen alle industrisamfunn, vil jeg derfor hevde at den franske landsbyboer egentlig visste langt mer om sitt samfunn enn nesten noen vet om våre. Selv om samfunnskunnskap ble eneste fag i skolen, ville det ikke nytte.

Vi lever i en annen fase. Vi må tenke om igjen, og se om det kunne finnes andre måter hvorved skolen kunne bidra til å gjenskape oversiktligheten i sosialt liv. Vi må finne alternative veier til å kunne samfunn.

KAPITTEL IV

Makt i skolen

Hvis skolen stengte, ville mye bli annerledes. Nettopp dette er vel den vesentlige grunn til at den ikke stenger, at den bare fortsetter som før, at vi bare får mer og mer av det samme. Men det er også andre grunner til veksten. Skolen er en organisme som vokser av seg selv, og som vil fortsette med det inntil noen av organismens indre forhold blir endret. Skolen vil også utvikle seg videre i klart forutsigbare retninger hvis ikke sentrale indre forhold blir endret. Forutsetningene for denne indre vekst er det som vil bli drøftet i dette kapittel.

4.1. «En del av livet»

Mange har følt at skolen ivaretar mangfoldige formål. Noen har sett det, og forsøkt i hvert fall i noen grad å tilpasse skolen til de andre formål. Det norske Storting har følt og sett og forsøkt. Det kan ikke gå bra, jeg skal snart vise hvorfor. Men først til forsøket. I den første paragraf i den nye lov om grunnskolen (13. juni 1969, nr. 24) heter det:

«Grunnskolen skal i forståing og samarbeid med heimen hjelpe til med å gje elevane en kristen og moralsk oppseding, utvikle deira evner, åndeleg og kroppsleg, og gje dei god allmennkunnskap så dei kan bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn.

Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elevar og mellom skole og heim.»

Mye strid har hersket om hvert eneste ord i denne formulering. Politikere og skolefolk, administrasjon og foreldre, de har alle vært på skansene. Men det kan vel stadig herske atskillig tvil om hva som er gagnlege mennesker, og enda mer om hvordan de skapes. Likevel, noe står klart. Elevene skal gis en kristen oppdragelse, de skal gis god allmennkunnskap, og de skal utvikle sine evner. Dessuten, noe er sagt nå som ikke var med tidligere, og blir derfor ekstra viktig:

Elevene skal nå bli både «gagnlege *og sjølvstendige*». Ved forrige lov av 1959 skulle de bare bli gagns menneske. Nå skal de bli det *i heim* og samfunn. Forrige gang var det bare lagt vekt på samfunn. Og så som det viktigste: Hele siste avsnitt av formålsparagrafen er nytt. Ikke ble det foreslått av komitéen som forberedte den nye loven. Ikke ble det foreslått av departementet. Men Stortinget ville ha med både åndsfridom og toleranse og de gode samarbeidsformer. Kirke- og undervisningskomitéen sa bl. a. (Innst. O. XIV. 1968—69, s. 9):

«. . . like viktig som at den enkelte skal få realisere sine evner og interesser, er det å skape gode holdninger hos elevene. I denne forbindelse blir skolemiljøet en viktig og avgjørende faktor. Vi må derfor i langt sterkere grad enn før se på skolen som et sosialt fellesskap. Skolen skal ikke bare forberede og dyktiggjøre elevene for livet, skolen *er* en vesentlig del av livet. Skoleårene er blitt og vil i enda sterkere grad bli en stadig større del av et menneskes liv. Skolen må derfor ha sin *egenverdi.* Barn og ungdom skal kunne glede seg over tilværelsen mens de er under ut-

danning. Det blir derfor en hovedoppgave for skolen å skape trivsel og glede.»

Skulle man først oppbevares, kunne det vanskelig skje under hyggeligere vilkår enn angitt av Kirke- og undervisningskomitéen.

Når det ikke er blitt slik — og ikke vil bli slik etter denne lov — tror jeg det først og fremst skyldes at Stortinget overlot skolen til skolefolk. Det lyder stygt sagt, og slikt er det også ment. Men det er ikke rettet mot skolefolk som skolefolk, men mot skolefolk som spesialister og byråkrater. Tønnes Andenæs har engang i Stortinget vridd litt på et gammelt ord og sagt at medisinerutdanningen var en altfor viktig sak til å bli overlatt til leger. Lignende ting bør sies om universitetsutbygging. Det er en altfor viktig og vanskelig sak til å overlates til universitetsfolk, — akkurat på samme måte som industriutbygging er altfor viktig for de helt sentrale sider av norsk samfunnsliv til at det kan overlates til industriens folk. Og så gjør vi alt dette hele tiden, med skjev vekst og skjulte omkostninger som resultat. Men nå var det altså skolen det gjaldt.

Det som ligger bak mange av vanskelighetene som vil bli tatt opp i det følgende, er at Stortinget har vært splidaktig mot seg selv. Stortinget ville ikke bare skape et godt sted for liv, men *også* et effektivt sted for læring av det som tradisjonelt har vært lært bort, og som trengtes å bli lært bort, i den gamle skole. Og så overlot det både den gamle og den nye oppgave til det personale som fram til nå har vært spesialisert på den ene del av jobben. Mye av det som nå følger vil ha en kritisk brodd mot eksisterende utdanningsformer og utdanningspersonale. Men brodden bør egentlig rettes mot oss selv. Svakt og uspesifisert ber vi spesialister på en ting om, ved siden av dette og delt til fortrengsel for dette, også å gjøre noe ganske annet.

4.2. En ramme for skolefolk

Den nye lov om grunnskolen er i høy grad en rammelov. Den angir noen mål, og trekker opp noen hovedlinjer. Men innholdet overlates til andre. To hovedmuligheter for valg av disse andre stod engang åpne. Det kunne blitt politikere på det lavere plan, kommunepolitikere eller endog direkte foreldrerepresentanter. Eller det kunne bli funksjonærene, fra departementsråd til yngste lærer. Det ble funksjonærene. Slik var det ikke opprinnelig tenkt. Vi skal se mer på det om litt. Her er det nok å konstatere hvem som nå fyller rammen. I lov om grunnskolen nevnes departementet 74 ganger. Vi skal nøye oss med å se nærmere på to av disse tilfellene.

4.3. En normal plan

I den nye lov om grunnskolen heter det i § 7 bl. a.:

«Departementet fastset, etter at sakkunige råd har gjeve tilråding, ein mønsterplan som skal gje ei nærmare utforming av dei mål som er sette for skolen, fag- og timebyteplanar og undervisningsplanar for alle fag og klassesteg, for vanlig undervisning, hjelpeundervisning og særskild undervisning.

Fag- og timebyteplanane i mønsterplanen er bindande for alle skolar som ikkje har undervisning ut over det minstetimetalet som er fastsett etter § 6 (d.v.s. det departementet har bestemt), men på barnesteget kan opp til 6 veketimar av minstetimetalet nyttast til å styrkje einskilde fag etter vedtak av skolestyret . . . »

Det sakkyndige råd ble nedsatt i 1967, og gav seg selv navnet Normalplanutvalget. Det bestod utelukkende av

skolefolk. I et større utvalg av tilkalte sakkyndige var 50 av 51 skole- eller universitetsfolk. En var sekretær. Formannen var Hans-Jørgen Dokka, tidligere lærer, tidligere også sitert i denne bok, nå dosent i pedagogikk. Utvalgets virksomhet munnet ut i to avhandlinger: Forarbeid til normalplan for grunnskolen (her omtalt om Normalplanutvalget 1970. Innstilling I), og Forslag til normalplan for grunnskolen (her omtalt som Normalplanutvalget 1970. Innstilling II). I den første får vi kjennskap til fortiden samt en del prinsipielle betraktninger, i den annen møter vi det konkrete stoff som foreslås formidlet gjennom den norske skole. Departementets videre bearbeiding av alt dette er nettopp utgitt (Mønsterplan for grunnskolen 1971) Den omtales nærmere i kap. 5.3.

Ved de første skoler var ingen normalplan. Forresten, det fantes noe lignende. Biskop Pontoppidan (1698—1764) stod for datidens utlegning av skriften, og både prest og prost og øvrige bisper sørget for den resterende kontroll. Senere kom en periode med mindre styring utenfra, inntil administrasjonen var begynt å vokse. Skoledirektører kom til, de kom med forslag for sitt distrikt, forslagene ble kopiert og snart sentralisert. I 1939 fikk vi den første egentlige normalplan. I denne var angitt det lærerstoff som skulle gjennomgås i alle folkeskoler i landet. Det dreide seg om *minstekrav til skolene,* alt i planen skulle gjennomgås for alle elever. Overfor elevene var imidlertid kravene å oppfatte som gjennomsnittskrav, noen ville ikke klare alt, noen ville makte mer.

I forhold til dette gir Normalplanutvalget uttrykk for at det nå skal gis større frihet til de enkelte skoler. I Innstilling I, s. 103 heter det:

«Den nye normalplanen er ikke tenkt å være en entydig oppskrift på hva undervisningen skal omfatte av lærestoff

innen de forskjellige fag. Den må mer fungere som en retningsgivende rammeplan. Som tidligere påvist gir grunnskoleloven uttrykk for et ønske om at lokale krefter, skolestyret, den enkelte skole og den enkelte lærer, skal få større innflytelse på skolen og dens faglige innhold. I samsvar med dette vil normalplanen etter sine intensjoner presentere et forslag samtidig som den inviterer de lokale krefter til å foreta det endelige valg av stoff. Slik må det være også fordi en må regne med ganske store variasjoner i fagenes timetall på barnetrinnet. Det må understrekes at lærestoffet i normalplanen ikke må betraktes som et obligatorisk minimum som alle er forpliktet til å gjennomgå. Dets omfang er mer bestemt med tanke på de utvidelser av de forskjellige fags timetall som en må regne med vil forekomme.»

Det lyder som om den mest løsslupne frihet skulle få råde grunnen. Slik er det neppe ment. Normalplanutvalgets gjerninger taler klart imot dets intensjoner. Det viser seg særlig ved utvalgets standpunkt når det gjelder karaktergiving i skolen. Ikke bare godtas tradisjonelle karakterer uten avgjørende motforestillinger, men det oppmuntres i tillegg til sentraliserte karakterer. I Innstilling I s. 201 sies det:

«Ved vurdering av prestasjoner i grunnskolen skal den enkelte elev alltid sees i forhold til sitt årskull. Hva han yter, skal altså ikke måles med absolutte mål, ikke bedømmes ut fra mer eller mindre presist definerte kvalitetskrav eller prestasjonsterskler. Prestasjoner innenfor en større representativ gruppe vil tjene som et utgangspunkt for plassering av den enkelte elevs eller klasses nivå.»

Og i Innstilling II s. 76 sies det kanskje enda klarere:

«Jo høyere elevene kommer oppover i skolen, desto mer nødvendig er det at vurderingen også gir beskjed om hvor langt de faktisk er nådd i sin utvikling og sitt faglige arbeid. Både for elevene selv, for deres foresatte og for skolen er det av økende interesse å få vite dette. Ved overgangen fra grunnskolen til arbeidslivet eller til andre skoler er det spesielt nødvendig at det gis opplysninger om elevenes faktiske standpunkt.

Når elevenes standpunkt skal bestemmes, er det ikke den enkelte elevs, men de mange elevers prestasjoner som under ett skal vurderes i forhold til definerte mål eller angitte normer. Den enkelte elev skal så sees i forhold til medelevene slik at hans standpunkt blir angitt i forhold til deres. Dette har igjen sin årsak i at grunnskolen er en skole for alle slik at den ikke kan stille definitive krav med gyldighet for den enkelte elev.»

At det kan være så mye bedre å bli vurdert i forhold til sine medelever — den virkelig viktige referansegruppe — enn i forhold til hva Normalplanutvalget skulle mene man burde kunne, det er ikke så helt enkelt å se. Men uansett dette. Hovedsaken er klar. Alle skal vurderes etter de samme standarder. Om normalplanen skal sees på som et regelverk med *minstekrav,* med gjennomsnittskrav eller bare med veiledende antydninger blir revnende likegyldig når planens fedre samtidig går inn for et kontrollsystem som nøye vil vurdere hvilken elev som best eller dårligst har tilegnet seg planens stoff, og/eller hvilken skole eller lærer som har det. Noe spesiell skal den elev være som i slutten av syvende klasse står opp og sier: «Dette vil jeg ikke være med på lenger, det strider mot Kirke- og undervisningskomitéens intensjoner om at jeg skal kunne glede meg over tilværelsen mens jeg er under

utdanning.» Og særdeles trygg skal den lærer være som våger å lytte.*

Og hva er det så elevene skal kunne for å bli bedre enn sine medelever?

Litt står i loven. I § 7 er angitt de viktigste fag:

«Læreplanen skal til vanleg femne om kristendomskunnskap, norsk, matematikk, framandspråk, kroppsøving, kunnskap om heimen, samfunnet, naturen og om opplæring estetisk, praktisk og sosialt». Når det gjelder kristendomskunnskapen spesifiseres kravene i selve loven. Elevene «skal ha kjennskap til hovudinnhaldet i bibelsoga, til dei viktigaste hende i kyrkjesoga og til den kristne barnelærdommen etter den evangelisk-lutherske truvedkjenninga». Dessuten føyes til: «I samband med undervisninga i samfunnsfag skal det gjevast eit oversyn over andre religionar og livssyn og arbeidet for fred og skjønnsemd mellom nasjonane.»

Men resten overlates til Normalplanutvalget. *Tabell 4, 3-1* viser hvilke fag som skal tas med, og hvor mange timer de

* Jeg er ubetinget enig med Egil Frøyland (1971, s. 80) som i en frodig artikkel sier at Normalplanutvalget legger opp til «en skole som kan beskrives som et system for produksjon av sorterte og kvalitetsstemplede elever — som kanaliseres til de plasser i samfunnet hvor det best tjener samfunnet eller nasjonalproduktet.» Utvalget har — fortsatt med Frøylands ord — prioritert produktivitetsorienterte verdier til fordel for individorienterte verdier. Det sees mer på elevenes substitusjonsverdi enn på deres egenverdi. «Utvalget har ikke problematisert spørsmålet om grunnskolens ansvar for å selektere elevene etter deres fagflinkhet. Vi vil fortsatt få en seleksjonsskole — eller, «en separator-skole for alle», som Hans Tangerud har formulert det.» (Frøyland 1971 s. 79)

TABELL 4, 3-1 *Timefordelingen i grunnskolen i følge normalplanutvalgets forslag*

	Klassetrinn									
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Sum
Kristendomskunnskap	2	2	2	2	2	1	2	1	2	16
Norsk m/skriftforming	5	5	5	4	5	5	4	4	4	41
Matematikk	3	3	4	4	3	4	4	4	4	33
Engelsk				2	2	3	3	3	3	16
Heimstadlære	2	2	2							6
Samfunnsfag				2	2	4	3	4	4	19
Naturfag				2	2	3	4	4	3	18
Musikk	1	1	1	2	2	1	2			10
Forming	1	1	2	4	4	4	3	2		21
Kroppsøving	1	1	2	2	2	2	2	2	2	16
Heimkunnskap							3			3
Valgfag								6	8	14
Sum	15	15	18	24	24	27	30	30	30	213

Normalplanutvalget 1970. Innstilling I, Oslo 1970, s. 177.

får utlevert. Det er ikke helt lett fra innstillingen å forstå hvorfor akkurat disse fag, og hvorfor disse timetall til disse fag. Mest forståelig blir det formodentlig om timefordelingsplanen sees som et kompromiss mellom stridende faggrupper. Eller som Dokka (1971, s. 62) så ærlig sier det: «Også det vi ellers har støttet oss til under arbeidet, gir seg langt på vei med selvfølgelighet. Det kan ikke godt være annerledes enn at en læreplan må utformes ut fra praktisk pedagogisk erfaring og skjønn, ut fra viten om hvordan skolen faktisk er og ut fra en vurdering av dens utviklingsmuligheter».

Men i en annen formulering lyder det litt harskere: Fagene blir fag fordi de har vært fag tidligere, og fordi det

er slike fag lærere er trenet til å lære bort. Matematikk er et velegnet eksempel. Det er sentralt både for velferd og måneferd, men har det mening for den vanlige ungdomsskoleelev? I fire timer pr. uke skal elevene i følge Normalplanutvalget stelle med dette gjennom hele sin ungdomsskoletid. Bare norsk har et like stort timetall. Ikke med en stavelse streifes den mulighet at vi like godt — nei, bedre — kunne være uten det hele. Den som får bruk for å lære å ta fra hverandre en motor, kan lære seg det på spesialkurs. Når det forlanges at alle skal lære seg hva en tiendedel kanskje en gang får bruk for, da er det vanskelig å forstå dette som annet enn en helt ureflektert forlengelse av hva som startet som kampen mot analfabetismen. Hvor er analysen av hva barn måtte trenge i vår type samfunn? Hvor er sporene av den særdeles sentrale forskning som er foregått om hva elever faktisk viser seg å få bruk for når de kommer ut av grunnskolen, eller om hva representantene for andre skoleslag sier de har mest bruk for hos grunnskoleelevene? Det kunne man kanskje være litt engstelig for å lytte til hvis snevre stands- eller yrkesinteresser ble forsøkt pådyttet grunnskolen. Men så viser det seg i denne forskning helt systematisk at kravet er det helt motsatte. Det er ikke kunnskaper, *men evne til å finne* kunnskaper som det ropes etter. Det er ikke informasjonene i seg selv, ikke brokker av virkeligheten, men evnen til å arbeide med denne virkelighet over en lengre periode, formulere problem, se helheter. En annen innstilling — offentliggjort samme år Normalplanutvalget ble nedsatt — refererer mye av dette stoffet, og har også eget materiale (Skolekomitéen av 1965, ofte omtalt som Steenkomitéen). Her refereres (s. 41—42):

«Det kravet som faktisk kom høgst på listen i svarene fra samtlige deltakere i undersøkelsen, var kravet om gode

generelle studieferdigheter. Mer konkret dreide det seg her om slike ferdigheter og egenskaper som ferdighet i oversiktslesing med sikte på å identifisere hovedpunktene i en tekst, notatteknikk, bokkunnskap og ferdighet i å oppspore, sammenstille og diskutere data, dvs. ferdighet i å skaffe seg informasjon i biblioteket og å bruke den i et essay eller et P. M.»

Slike resonnement anvendes i en innstilling om de videregående skoler. Men grunnskolen viser seg isteden å være en fagskole. For leser man Normalplanutvalgets innstilling for å få svar på det helt sentrale spørsmål:

HVORFOR ER PENSUM PENSUM

så finner man intet konkret svar før på s. 108 av InnstillingI, hvor *de enkelte fag* begynner å dukke opp. Her er det glidningen bort fra lovgivernes intensjoner tar til. De enkelte fags « . . . logikk og struktur, deres typer av problemer og oppgaver og deres behov for støtte fra andre fag må respekteres» (Normalplanutvalget 1970, s. 108). Og litt lenger ned på samme side illustreres det enda sterkere hvordan det er *fagene,* ikke Stortinget, som kommer til å bestemme skolens innhold:

«Når skolens totale stoffmengde må holdes innenfor rimelige grenser, vil det for de enkelte fag i praksis bety at tanken på å «få med alt» må oppgis. Det er imidlertid viktig at stoffmengden begrenses etter prinsipper som forhindrer at vesentlige faglige verdier går tapt. For noen fags vedkommende vil det være naturlig å si at en først og fremst må legge vekt på det *elementære* eller det grunnleggende innen faget, for andre fag vil det være mer naturlig å tale om at det er det *typiske* eller *generelle* som må

prioriteres. *Hovedsaken må være at en fortrinnsvis tar med det stoffet som ut fra en faglig vurdering er av størst verdi og interesse.*»

Fremhevingen av den siste setning er gjort i herværende bok. For setningen gir jo et svar. Den svarer ikke på hvorfor bestemte fag er valgt, men viser hvorfor det blir en fagskole når først disse fag er valgt. Fagene kommer drattende ned i læreplanen som et kompromiss mellom faginteresser. Når *det* først er skjedd, overlates resten til spesialister som ut fra sin faglige vurdering kan si hva som er av størst verdi og interesse.

Dette siste er det Normalplanutvalgets Innstilling II handler om. Gjennom mer enn 400 sider blir her i detalj angitt hva som skal læres i grunnskolen. Fra kristendomskunnskap til hjelpetjeneste, — her gjennomgås fag etter fag, det angis hva som skal læres, mange gode råd om hvordan, og det angis hvilke krav som bør stilles når eleven er ferdig med skolen. I *Appendix* er gjengitt noen avsnitt fra slike direktiver om hva barn skal lære i henholdsvis matematikk og fysikk-kjemi. Jeg har her valgt å sitere fra den aller siste plan som er kommet (Mønsterplan for grunnskolen, september 1971).

Fjernt kommer lovgivernes ord — en vesentlig del av livet — et sted med egenverdi — et sted barn og ungdom skal kunne glede seg over tilværelsen — en hovedoppgave å skape trivsel og glede . . . fjernt, fordi det jo ikke finnes noen *personer* til å prioritere denne oppgaven i det som så falskelig kalles skolefellesskapet. Kast enda et blikk på timefordelingen i grunnskolen (Tabell 4, 3-1). Det er en liste over fag, fylt med stoff som fagfolk synes er det viktigste i faget. Hvem skal ivareta alt det andre som Stortinget mente var viktig? Hvilke fagfolk gjør det

til et sted med egenverdi? Eller i hvert fall: Hvilke organisasjonsmessige arrangement foreslås iverksatt for å ivareta den oppgaven som alle mener er så viktig? Hvordan har man, trinn for trinn, lagt forholdene til rette for at det alle er enige om er så viktig ved skolen, så viktig at det kom inn som eget ledd i formålsparagrafen, hvordan har man lagt forholdene til rette for at det skal bli en sentral del av skolen?

Etter mitt skjønn er ikke oppgaven i det hele tatt berørt, annet enn ved den obligatoriske hyldest til formålsparagrafen.

Men noen ser helt omvendt på Normalplanutvalgets innsats.

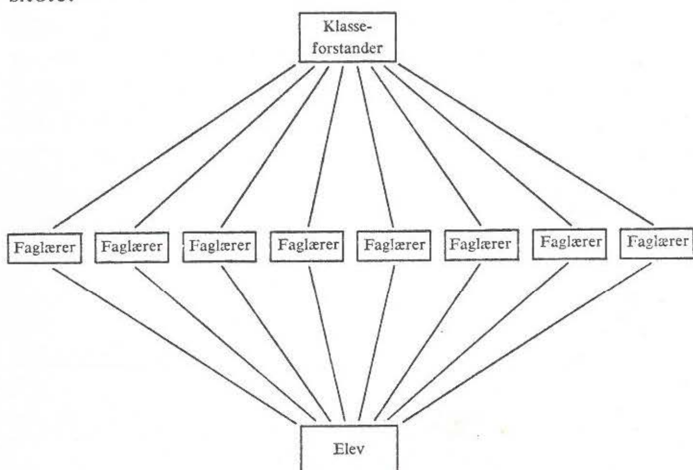
La meg avslutte dette avsnitt med å sitere hvordan det også kan sees. Torstein Harbo (1971, s. 58) sier:

«De to innstillinger vi her har beskjeftiget oss med — Forarbeid til Normalplan for grunnskolen og Forslag til Normalplan for grunnskolen — er frukten av femten års reformarbeid i norsk skole, samtidig danner de spiren til ny reformaktivitet. Vi er et lite folk langt mot nord, våre ressurser er ikke store. Vi har likevel skapt en 9-årig obligatorisk grunnskole som i organisasjon og innhold kan måle seg med hvilken som helst annen i hele verden. Det er all grunn til å tro at pedagoger fra de forskjelligste land i årene framover vil ønske å stifte nærmere bekjentskap med den.»

4.4. De sideordnede skott

Med fagene i sentrum er samtidig en viktig del av skolesamfunnets organisasjon blitt fastlåst. Det blir som illustrert i *Diagram* 4, 4-1. Nederst kommer eleven. Over ham i en lang sideordnet rekke kommer de enkelte faglærere. Mellom dem går vanntette skott. Denne sideordnede inn-

DIAGRAM 4, 4-1. *Organisasjonen på grunnplanet i norsk skole.*



deling i fag er selvfølgelig bare en avspeiling av Normalplanens alminnelige prinsipp. Skjærer vi igjennom all skjønnmalingen, kommer vi inn til et system som er bemannet med personer som har som sin helt dominerende oppgave å formidle helt konkrete kunnskapsfag. Det finnes ett unntak, klasseforstanderen. Han skal koordinere de andre læreres undervisning, han skal ta seg av kontakten med foreldrene, og han har spesielle plikter overfor den enkelte elev. Han er derfor plassert over de andre. Reglementsutvalget for grunnskolen — som vi snart skal redegjøre nærmere for — sier dette om klasseforstanderens arbeidsoppgaver (s. 131):

1. Klasseforstanderen har spesiell plikt til å hjelpe og rettlede elevene i sin klasse, både i deres skolearbeid, i deres tilpasning til kameratene og skolen og med spørsmål og problem av personlig karakter. Han har spesiell plikt til å hjelpe elever som har problemer i skolen.

Han skal orientere seg om de enkelte elevers hjemmeforhold, i den utstrekning dette kan ha betydning for behandling av eleven.

2. Han bør samtale med elevene om deres utvikling og trivsel i skolen, og han skal kunne treffes av elevene til de tider som er avsatt til det ved skolen.
3. Han ser til at klasserådet så snart som mulig etter sommerferien velger formann, varaformann m. v. og eventuelle representanter til elevrådet. Han skal veilede klasserådet i dets arbeid. Han kan delta i klasserådets møter med rett til å uttale seg.

Det lyder helt fint. Det er bare noe som er glemt; at klasseforstanderen er en faglærer som de andre. Han behøver ikke engang være den som har flest timer i klassen.

For noen år siden intervjuet jeg samtlige klasseforstandere i ungdomsskolen i en kommune om samtlige elever de var klasseforstandere for. Klasseforstanderen, trodde jeg dengang, skulle vel være *den generaliserte lærer,* han som *kunne* sin klasse, den trygge støtte, den voksne person som hver enkelt elev i klassen kunne ha den tetteste kontakt med. *Og så viste det seg at en god del av disse klasseforstandere ikke kunne klassene sine så godt at de visste hvem som gikk der.* De var helt hjelpeløse hvis de ikke hadde med protokollen under intervjuet. Og selv med protokollen foran seg, strevde enkelte av dem ganske hårdt for å huske hvem som var hvem. Det var helt på slutten av skoleåret intervjuingen foregikk.

Dette betydde ikke at de var dårlige folk, verken som mennesker eller lærere. Men det illustrerer enda en gang at grunnskolen ureflektert og tradisjonsbundet er organisert som en fagskole. Faglig fordypelse krever spesialisering. Spesialisten kan ikke dekke mange fag. For å få nok

å gjøre må han spres på mange klasser med sin spesial--kyndighet. Han kan bare være litt mange steder. For å være lenge få steder, måtte han være mindre spesialisert. En slik ordning ville skapt reelle forutsetninger for en fungerende klasseforstander, men lar seg vanskelig realisere hvor fagene står i sentrum.

For å bøte på de verste skadevirkninger av dette har man til gjengjeld opprettet noen stillinger for *spesialister i integrering*. Det er «rådgiver» og «sosiallærer» jeg har i tankene. Rådgiver skal bl. a. (Reglementsutvalget s. 134) bidra med:

«Gi råd i spørsmål som gjelder videreutdanning/yrkes-opplæring, selvrealisering og sosiale kontaktforhold; og i andre spørsmål som av den enkelte elev oppfattes som vesentlige og aktuelle.

Å hjelpe dem å løse sine personlige og sosiale vansker og problemer.

Å registrere behov for undersøkelse og eventuell behandling, og å medvirke til at de som trenger det får hjelp.»

Sosiallæreren skal (Reglementsutvalget s. 145) «— hjelpe elevene med å løse sine sosiale vansker og problemer som kommer til uttrykk i skolesituasjonen (og) — drive forebyggende arbeid på det sosiale felt».

Dette er muligens fornuftige arrangement — når skolen først er organisert på basis av fag. Men i forhold til den annen løsning — «den generaliserte klasselærer» — må det være særdeles utilstrekkelig med slike spesialister som ved større skoler vel neppe kan bli kjent med andre elever enn dem som sender de aller sterkeste signaler, og som heller ikke så stillferdig kan gripe inn som generalisten.

Et foreløpig svar på et spørsmål om hvem som har makt over skolen må derfor bli: Det er *fagene* som har makt

over skolen. De bestemmer på en vesentlig måte hva som skal foregå, og hvordan.

4.5. Skolens indre liv

«Skolen skal fremje åndsfridom og toleranse og leggje vinn på å skape gode samarbeidsformer mellom lærarar og elever og mellom skole og heim.» Dette var Stortingets selvstendige og uttrykkelige vilje. Men slik kommer det ikke til å gå hvis Stortinget lar sine rådgivere råde. Normalplanen med dens fag og eksamener er grunn nok. Men i tillegg kommer andre råd.

To komitéer ble nedsatt for å komme med forslag om hvordan de gode samarbeidsformer skulle skapes. Først og formodentlig viktigst var Reglementsutvalget for grunnskolen med en skoleinspektør som formann, og fire andre skolefolk som medlemmer. Dette utvalg skulle gi forslag til reglement og normalinstrukser om det meste av skolens indre liv. (Reglementsutvalget 1970). Kort etter ble det også opprettet et utvalg til mer spesielt å kommer med forslag om hvordan samarbeidsforholdene i skolen skulle ordnes. Dette utvalg skulle til gjengjeld se på samarbeidsforholdene innen alle skoleslag, og har derfor med representanter også fra disse andre skoleslag. Dessuten har dette utvalg med både foreldre og elevrepresentanter. Fra dette siste utvalg foreligger hittil bare en knapp og ubegrunnet innstilling med forslag om samarbeidsorganer i grunnskolen (Samvirkekomitéen 1970). Dette forslag er i store trekk innarbeidet i Reglementsutvalgets innstilling.

Begge utvalg er sterkt innstilt på en lojal realisering av Stortingets intensjoner. Her skal samarbeid skapes på kryss og tvers og opp og ned. Ikke mindre enn 10 samarbeidsutvalg foreslås opprettet, og for alle finnes utarbeidet en normalinstruks. Listen er denne:

1. *Skoleråd* — skolesjefen, alle skolestyrere og lærere i hel stilling i en kommune er medlemmer
2. *Lærerråd,* — skolestyrer og alle lærere i hel stilling ved den enkelte skole er medlemmer
3. *Råd for andre tilsatte* — dvs. for vaktmester, vaskepersonale, skoletannlege, skolelege, helsepersonale, kontorpersonale, m. m.
4. *Klasseråd i barneskolen* — valgte representanter innen den enkelte klasse
5. *Elevråd i barneskolen* — en representant med varamann fra alle klasser fra og med 4. årskull
6. *Klasseråd i ungdomsskolen* — valgte representanter innen den enkelte klasse
7. *Elevråd i ungdomsskolen* — en representant med varamenn fra alle klasser
8. *Allmannamøte* — for alle elever ved skolen — lærere har rett til å være til stede
9. *Foreldreråd* — alle foreldre eller foresatte med barn i skolen er medlemmer
10. *Samarbeidsutvalg* — med to representanter for lærerrådet, formann i rådet for andre tilsatte eller en annen valgt av de tilsatte, skolestyrereren, to representanter for elevrådet på ungdomstrinnet, to representanter for foreldrerådet, en representant valgt av skolestyret.

Her er skapt et imponerende maskineri for samarbeid. Men det kommer ikke til å fungere. Det kan ikke fungere fordi maskinen *ikke har fått noe å fungere med.*

La oss se litt nærmere på to av de foreslåtte utvalg — foreldrerådet og elevrådet i ungdomsskolen. Vi kunne like gjerne valgt hvilken som helst av de andre, prinsippene er de samme hele veien. Om foreldrerådets formål

sier Reglementsutvalget (1970, s. 122) at det skal styrke forbindelsen mellom det enkelte hjem og skolen, det skal legge forholdene til rette for elevenes trivsel og utvikling, og det skal skape god kontakt mellom skolen og samfunnet. Litt lenger ut i reglementet spesifiseres oppgavene noe mer konkret (s. 123 og s. 124):

«7. Gjennom møter, sammenkomster og på annen måte skal foreldrerådets arbeidsutvalg sørge for at foreldrene får informasjon om aktuelle skolespørsmål både av generell art og av mer spesiell interesse for den enkelte skole.

8. Foreldrerådet skal i samarbeid med skolen delta aktivt for å fremme sosialpedagogiske tiltak/fritidssysler ved skolen.

9. Foreldrerådet bør ta opp aktuelle skolesaker til drøfting. Rådet kan ikke ta opp saker om enkeltpersoner eller gripe direkte inn i det daglige arbeid ved skolen.

10. Foreldrerådet skal behandle saker det får seg forelagt av samarbeidsutvalget og skolestyreren.»

Den oppmerksomme leser vil ha oppdaget at det er ett ord som mangler i denne liste over arbeidsoppgaver. Det er ordet «*AVGJØRE*». Foreldrerådet er et informasjons- og diskusjonsorgan. Og selv dette er begrenset ved at rådet ikke skal tillates å ta opp saker om enkeltpersoner eller gripe direkte inn i det daglige arbeid ved skolen.

Samvirkekomitéens innstilling (1970 s. 32—35) er her som ved alle de andre foreslåtte utvalg langt mindre restriktiv. Den foreslår at foreldrerådets arbeidsutvalg blant annet bør uttale seg om følgende:

skolens ordensregler
disponering av skolelokalene
skolestyrerens forslag til budsjett

ferie og fridager (skolerute)
forslag til endring av timetall i enkelte fag
opprettelse eller sammenslåing av klasser
den daglige undervisningstid
friminuttenes lengde og plassering
skolemåltidet
trafikkforholdene ved skolen og sikring av skoleveiene
skoleskyss og innkvartering
verne- og helsetiltak for elevene
planer om ombygging, ominnredning og vedlikehold av skoleanlegget
sosialpedagogiske tiltak.

Det sies også i kommentarene: «Arbeidsutvalget kan etablere direkte forbindelse med skolestyrets representant i skolens samarbeidsutvalg. Hvor denne representant ikke har sete i skolestyret, bør arbeidsutvalget for sin formann be om møte- og talerett i skolestyrets saker som angår vedkommende skoles foreldreråd».

Men om foreldrerådet ikke *avgjør* noe, har det jo sete i et annet organ, nemlig det foreslåtte samarbeidsutvalg. Men går vi dette utvalg etter i sømmene, finner vi på ny bare forslag om uforpliktende *uttalelser*. Det er et unntak. Både Reglementsutvalget og Samvirkekomitéen foreslår at «Utvalget kan etter vedtak av skolestyret få myndighet til å treffe avgjørelser i visse saker». Men hvilke saker er intet sted spesifisert. Og i bestemmelsene om skolestyrets virksomhet finnes intet gjenskinn fra denne tanke.

Elevrådene i ungdomsskolen skal i følge Reglementsutvalgets innstilling (1970 s. 119—120) fremme fellesinteressene til skolens elever og føre videre det arbeid som klasserådene gjør for å skape et harmonisk skolefellesskap. Samvirkekomitéen (1970 s. 7) vil ha det litt friskere ved

istedenfor «harmoni» foreslå at elevrådene skal arbeide for et «levende skolefellesskap». I en egen merknad spesifiserer Reglementsutvalget arbeidsoppgavene:

«Elevrådet skal være et samlende organ for alle elevene ved skolen. Det skal derfor ikke engasjere seg ved resolusjoner eller på annen måte i partipolitisk eller ideologisk virksomhet. I samarbeid med kontaktlærer/aktivitetsleder og skolestyreren skal elevrådet bl. a. legge arbeidsvilkårene til rette for elevlag, klubber, studiegrupper og andre interessegrupper ved skolen.»

Samvirkekomitéen er som vanlig litt dristigere. Det er enig i at elevrådet ikke skal engasjere seg ved resolusjoner eller på annen måte i partipolitisk eller ideologisk virksomhet, men tilføyer: «Skolepolitiske spørsmål bør derimot elevrådet ta opp, og i samarbeid med kontaktlærer/velferdslærer og skolens styrer skal elevrådet legge arbeidsvilkårene til rette for elevlag, klubber, studiegrupper og andre interessegrupper ved skolen.» Men begge komitéer er enige om at «tiltak som elevrådet vedtar å sette i verk, trenger godkjenning av skolestyrereren».

Felles for de foreslåtte utvalg er at de er overstyrt og underbeskjeftiget. Andre, utenfor dem selv, bestemmer i detalj hva de skal beskjeftige seg med og hvordan de skal gjøre dette. Og disse andre har til overmål bestemt at disse utvalg intet skal bestemme. De skal gi råd. Snakke.

Men vi vet jo faktisk noe om sosialt liv. Vi vet det krever helt bestemte forutsetninger for å fungere. Mennesker er rasjonelt handlende organismer. De er i hvert fall *også* rasjonelt handlende. De kommer ikke sammen frivillig hvis de ikke enten har noe å gi eller noe å få ved samværet. Foreldre er ikke annerledes enn folk flest.

George Homans (1950) viste gjennom sin klassiske analyse av Bakkeby hvordan kommunalt liv tørket inn når avgjørelsene ble fratatt kommunen. Engang var det viktig hva som foregikk under de forberedende diskusjoner på gatehjørnet, i butikken om kveldene, og til sist i kommunestyret. Her ble det reelt bestemt hvordan fellesskapets penger skulle brukes, hvor veiene skulle gå og brønnene bygges, hvor skolen skulle ligge og hvordan det der skulle undervises. Viktige spørsmål, kampskapende spørsmål. De hatet hverandre i de dager. Intet møte kunne forsømmes, for da ble det vel fattet en gal beslutning. Men så brant de også for sine venner, og var også derfor hele tiden til stede. Hele tiden, helt til den ikke lenger var noe virkelig å snakke om. Det var det som inntraff da Bakkeby mistet herredømmet over sin egen skjebne. Det var det som inntraff etter hvert som alle de viktige avgjørelsene ble fattet *utenom* Bakkeby. Det var det som skjedde i takt med integreringen i storsamfunnet, hvor beslutninger om bygging og stell av veier ble fattet av sentrale veimyndigheter, hvor vannet ble hektet på det statlige vannverk, hvor kirken ble betalt utenfra, — og hvor skolen ble styrt av makter utenfor Bakkeby. Da, akkurat da, var det folk sluttet å henge i butikken om kvelden. Og akkurat da var det at den store møtetretthet senket seg over kommunestyret. Det var så vanskelig å få folk til å delta. Alle tenkte bare på sitt eget, ingen var villige til å ofre noe for fellesskapet. De var rasjonelle skapninger. De visste at det intet betydde. Men dette vet vi jo egentlig alle. Medlemmer i Reglementsutvalg og Samvirkekomitéer sikkert også. De deltar ikke mer enn andre hvis det ikke på en eller annen måte er viktig for dem. En sosial organisasjon krever drivstoff. Det finnes to hovedtyper av slikt stoff. Den ene er tilgang på viktige informasjoner som ikke kan skaffes på annen måte. Den annen er makt. Det

er vanskelig å forstå at de organer som her er foreslått vil få noen av delene. Samarbeidsutvalget vil visne. Skeptikerne vil få rett: Elevene er ikke modne og foreldrene ikke villige til å delta i skolens liv. Skolen må nok stadig drives av skolefolk.

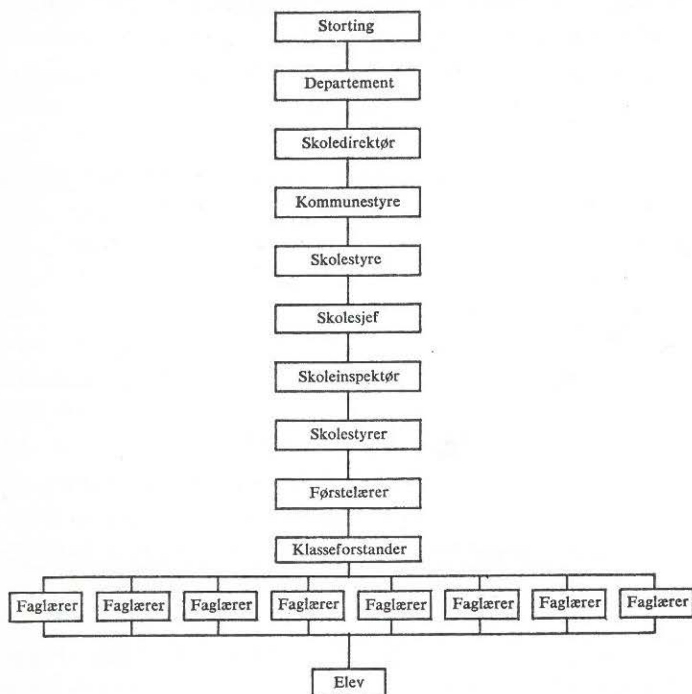
Det må den, så lenge de grunnleggende forutsetninger ikke endres. Og disse forutsetninger er ikke i det hele tatt berørt av verken Storting, Reglementsutvalg eller Samvirkekomité. Skal skolen skape samarbeid, må den gis herredømme over sitt eget liv.

4.6. Makt over skolen

Problemet ligger i at både Storting og reglementsskrivere ønsker å oppnå to ting på en gang. Og de to ting er slike som dreper hverandre. De vil skape et levende skolesamfunn hvor det både er godt og viktig å være. Det er ingen grunn til å tvile på de ærlige ønsker om dette. Men samtidig vil de noe annet. De vil beholde hovedtrekkene i den skoleorganisasjon som allerede finnes. Ja, de vil ikke bare beholde den, men ytterligere øke dens særtrekk i samme retning.

For elevene ser det vel stort sett ut som om læreren bestemmer i skolen. For læreren ser det ut som om det er skolestyreren. Men styreren vet utmerket godt at det er skolesjefen, som vet det er skolestyret, — hvis medlemmer vet eller i hvert fall aner at det er noen mye høyere opp. *Diagram* 4, 6-1 gir en oversikt over hvordan det omtrent forholder seg. Et blikk er nok til å få fram det vesentlige: Skolen er bygget opp som et i høy grad hierarkisk preget system. Mellom den enkelte elev og den aller øverste myn-

DIAGRAM 4, 6-1. *Hierarkiet i grunnskolen*



dighet finnes i hvert fall ti instanser. Og flere kunne vært nevnt. Rådmenn, Grunnskoleråd, førstelærere og rådgivere kan alle komme inn mellom elev og høyeste instans. Det kan bli en lang vei å gå. I tillegg viser diagrammet noe annet viktig. Det finnes i dette system så mange standspersoner som alle skal ha sitt å si, at det ikke blir noe å dele på til nykommere. Hvor intet er, mister selv foreldrene sin rett. *Skolestyreren* har ikke noe myndighet å gi fra seg til foreldrerådet, for han har nesten ikke noen selv. Alle de viktigste tingene er enten bestemt på forhånd — som pensum, skoleårets — eller skoledagens

lengde, timefordeling, osv. — eller de blir bestemt av andre, som når det gjelder budsjettsaker, læreransettelser eller den videre utbygging av skolen. Han fordeler lærere innen skolen. Og han sender *forslag* til høyere instanser. Og så kan han gi en lærer fri inntil tre dager og en elev inntil seks dager. Men utover dette er han først og fremst en som skal se til at ordre blir fulgt og at orden og disiplin råder. Fordi han var en god lærer, er han avansert til å bli en kontrollør på femte trinn i stigen.

Skolesjefen skal igjen passe på skolestyreren. I følge Reglementsutvalgets normalinstruks (s. 140—141) skal han «. . . påse at skolen blir drevet i samsvar med de mål som er satt og at de lover som gjelder og de bestemmelser som er gitt i læreplan, reglement og instrukser m. v. blir fulgt. . . . Etter skolestyrets nærmere bestemmelser disponerer han skolebudsjettet og er hovedansvarlig for innkjøpene. De enkelte skolestyrerne er ansvarlige overfor skolesjefen for sine disponeringer av budsjettmidler for skolen. Han kontrollerer at bevilgningene blir brukt på en hensiktsmessig og økonomisk måte . . . Han kan gi skolen fri enkelte timer eller dager. Han kan gi en elev fri inntil 2 uker.»

Men over skolesjefen råder *skolestyret*. Det «. . . syter for at skolen blir styrd i samsvar med gjeldande lover og føresegner og kommunale vedtak, og ser til at undervisningspersonalet er samansett så føremålstenleg for fagkrinsen som råd, og at skolen er på høgd med dei krav som gjeld til kvar tid . . . » (Lov om Grunnskolen, § 26). Her skjer alle ansettelser. Og herfra kommer forslag til budsjett for skole og skoleutbygging.

Men skolestyret er under dobbelt styring, dels av kommunestyret, dels av *skoledirektøren*. Til direktøren skal

skolestyret i følge Reglementsutvalget (s. 105—106) sende det følgende som orientering:
Utskrift av møtebok for siste skolestyremøte senest en uke etter hvert møte. (L § 27.9)
Saker som skal behandles særskilt av godkjennende instans, må det vedlegges særutskrifter for. Forslag til klassedeling. (L § 5.7)
Forslag til fag- og timefordelingsplaner, undervisningsplaner og instrukser og tillegg til disse. (L §§ 7 og 11)
Vedtak om hvilken tid det blir holdt skole og om feriene i skoleåret. (R § 3)
Søknad om godkjenning av skyssordningen. (R § 1)
Tilsetting av personale, melding om tilsetting for kortere tid, vedtak om fast tilsetting og om fastsetting av tjenestetid. (L §§ 18 og 20)
Søknader om permisjoner. (L § 18)
Melding om oppsigelse og avskjed.
Melding om vedtak om innføring av lærebøker, ABC og lesebøker (L § 40) — og om undervisningsspråket. (L § 41)
Melding om døve, blinde, evneveike barn, om barn med tale-, lese- og skrivevansker og om barn med psykiske vansker eller andre handikap.
Forslag til endringer i kretsordninger, valg av nytt skolested. (L § 3)
Romprogram for skolebygg og elevhjem, plan for nybygging eller ombygging av skole og elevhjem, og plan for utforming av skoletomt med lekeplass. (L § 9)
Søknad om forsøk i skolen — jfr. Lov om forsøk i skolen.
Overslag over utgifter som det blir gitt statstilskudd til. (L § 39)
Refusjonsoppgaver over statstilskudd i samsvar med bestemmelsene om statstilskudd. (L § 39)

Skoledirektøren skal på vegne av Kirke- og undervisnings-

departementet «. . . påse at alle bestemmelser om grunnskolen i lov, reglement og instrukser, rundskriv m. v. blir fulgt . . . Skoledirektøren har rett til å være til stede og si sin mening på kretsmøter og på møter i skolestyrene, kommunestyrene, fylkesskolestyret og på fylkestinget når skolesaker behandles». (Reglementsutvalget s. 136)

I de meget enkle ord: Her er ikke plass til flere. Det meste er allerede avgjort i lov, reglement, fagplaner, pensum og eksamenskrav. Det lille som er igjen, er så omhyggelig spredd på så mange organer som sitter oppå hverandre at selve drivstoffet for skolens indre liv forlengst er fjernet. De ti foreslåtte samarbeidsutvalg vil bli bleke skygger. Medlemmene vil vite at det er andre steder det egentlig foregår, og hvor de derfor egentlig burde være. Men dit kan de ikke komme. Så blir de da heller hjemme.

Veksten i enhetenes størrelse virker i samme retning. I en liten kommune vil administrasjonen også måtte holdes på et minimum. Skolestyret har kanskje bare én skole å bestemme over. Hvis skolestyremedlemmene har barn i skolepliktig alder, vil de ha dem i den skolen. Foreldrerollen og skolestyremedlemsrollen smelter sammen. Er skolen bitte liten, blir det heller ikke plass til noen overlærer eller styrer. Så slipper man det mellomleddet. Førstelærer og skoleinspektør kommer heller ikke på tale, og skolesjefen blir i slike tilfelle på deling med andre kommuner. Det meste blir fortsatt bestemt et annet sted, men litt kortere vei blir det likevel mellom bunn og topp i dette system.

Men slik er det jo ikke i de fleste kommuner. Og slik blir det mindre og mindre. Enhetene blir større og større. Alle ledd i organisasjonshierarkiet blir mobilisert. Det blir økt avstand ikke bare fra bunn til topp, men også innen deler av systemet. Mest merkbar er kanskje avstanden

mellom skole og skolestyre. I Oslo finnes det i dag 57 barneskoler, 12 kombinerte barne- og ungdomsskoler, og 16 ungdomsskoler. Til sammen dreier det seg om nesten 50 000 elever. I tillegg til alt dette kommer yrkes- og fagskoler, de høyere skoler osv. Ikke bare er avgjørelsene fjernet fra den enkelte skole, men de treffes også av de fremmede. Mot slike makter nytter lite. En annen konsekvens av veksten i enhetenes størrelse er at de heltidsansatte innen administrasjonen får mer makt. Systemet blir så stort at det kreves mye tid for å beholde oversikten. Amatørene blir tvunget til å delegere mer og mer myndighet. Ved økt antall mellomledd i byråkratiet, kommer det også inn et personale med økt rang i forhold til de folkevalgte, det gir enda en grunn til å tie hvor fagfolk taler. Amatørene på sin side blir også tvunget til spesialisering. Oslo skolestyre er oppdelt i 12 underkomitéer for forskjellige gjøremål. I skolestyret som i selve skolen blir det i tillegg til hierarkiet en organisasjon basert på spesialisering.

Mang en folkevalgt drømmer om mindre system hvor nærhet og oversikt kunne erstatte spesialisering og byråkrati. Men de har både Statens lønnsregulativ og andre innebyggede vekstfaktorer imot seg. Jo større skoler, jo mer tjener skolestyreren, og jo mindre må han undervise. Likedan er det for rektorer og ledere for spesialskoler. For å få førstelærer ansatt, må skolen være over en viss størrelse. Og jo større skolesystem det er — totalt antall undervisningstimer i kommunen — jo mer tjener den høyere administrasjon. Uselvisk skal den være som arbeider for å dele sin skole eller sitt distrikt.

Store enheter passer også særdeles godt med andre behov i skolesystemet som helhet. Mange vil fram her i livet. Ofte oppfattes å komme fram som å komme over. En stige med mange trinn gir mange en mulighet til å

komme opp og noen en mulighet til å komme helt øverst. Og så er vi da på ny i nærheten av et vakkert samsvar mellom skole og den generelle samfunnsstruktur. Vi lever i et lagdelt samfunn, og skolens indre struktur er et speilbilde av dette. Skolefolk er ikke annerledes enn andre folk. Det finnes derved ytterligere krefter i systemet som presser på for å skape en større og større grad av forskjeller i rang.

Det er en avspeiling av det ytre samfunn. Og selv om denne måten å organisere skolens indre liv på gjør det umulig å realisere andre viktige målsetninger, så er det neppe tvil om hvilke krefter som i øyeblikket er sterkest. Skolens indre liv er i samsvar med den vanlige måten vi ordner oss på i samfunnet. Og så lenge skolen tilfredsstiller de andre primære behov om oppbevaring og sertifisering av elever, får skolen stulle med sitt i den største fred. Tore Lindbekk (1971, s. 15) uttrykker et sted forbauselse over hvor lite skolen er gjenstand for evaluering fra andre.

«Og det mest merkverdige ved forholdet institusjon/omverden er i *skolens* sammenheng hvor *lite* omverdenen — de andre institusjoner — *faktisk* betyr, hvor lite produkter er gjenstand for evaluering fra avtakernes side, hvor liten feedback det er fra kjøper til produsent, og hvor sjelden avtakeren av skolens produkter alvorlig reiser spørsmålet: er dette produkt pengene verd, dvs. de penger vi — mottakerne — leverer fra oss som skattepenger, avgifter m. v.?»

Jeg er enig i observasjonen, men ikke i forbauselsen. Det reises få av de store spørsmål på dette området fra mottakerne, samfunnet. Men det er trolig fordi den nødvendige service leveres prompte. Jeg kan derfor heller ikke

være helt enig med Lindbekk når han i fortsettelsen sier at «Det mest påfallende ved vårt skolesystem er — sett i dette perspektiv — i hvilken grad dette store institusjonssystem har lykkes i å rive seg løs fra samfunnet forøvrig.» Det treffer på ny bare et stykke på vei. Som vist i dette kapittel har skolen stor grad av autonomi. Men jeg har en sterk mistanke om at denne tilstand ikke ville vare lenge i det øyeblikk skolen *ikke* lenger stod i så nydelig samsvar med hovedstrukturen i samfunnet, og den heller ikke leverte den etterspurte vare. I det øyeblikk skolen dristet seg til slike sprell, da skulle vi nok få se hvordan det øvrige samfunn satte bremsene på og at vår skole i aller høyeste grad var en del av en helhet og i virkeligheten — fordi det dreier seg om en profesjon med relativt lav grad av spesialisering — var meget sårbar overfor påtrykk fra det øvrige samfunn. Denne oppfatning betyr ikke at man ikke skal forsøke å få gjennomført endringer. Neste kapittel er fylt av forslag. Men odds er dårlige.

Det er blitt et hierarkisk oppbygget system, i hovedsak styrt av skolefolk. Men slik var det ikke tenkt. Under forrige århundredes kamp om kommunalt selvstyre var skolen et viktig frontavsnitt. Kommunene, og spesielt foreldrene, måtte selv få styringsrett over sin skole. De vant jo som kjent. Etter at kommunens styre var lagt i folkets hender i 1884, ble skolens styre lagt samme sted i folkeskoleloven av 1889. Under deltittelen «en voksende opposisjons idealer» skriver Dokka (1967, s. 407):

«Foreldrenes rett og ansvar når det gjaldt barnas undervisning og oppdragelse, var den bærende idé i det folkeskoleprogram som ble utviklet. Fra denne grunntanke var hovedpunktene i folkeskolelovene av 1889 utledet. Foreldreretten var således den dypeste grunn til at skolen i så

stor utstrekning ble lagt inn under et kommunalt selvstyre. I prinsippet skulle derved foreldrene få den rett de tilkom til å bestemme over hvilken undervisning og oppdragelse deres barn skulle få. Valg av lærer og fastsettelse av undervisningsmålene ble derfor kommunale oppgaver. Skolen ble folkestyrt fordi den ble betraktet som en foreldresak.» Og i nest siste avsnitt i sitt store verk om de historiske forutsetninger for den norske folkeskole skriver han (s. 409): «Den folkestyrereform som da ble gjennomført (ved at kommunenes styre ble lagt i folkets hender i 1884), banet med selvfølgelighet veien for folkeskoleprogrammets sentrale idé, at skolen skulle gjøres folkestyrt, dvs. at folket skulle gis ansvar for den fordi den bare da ville bli et fritt folk verdig og bare da i stand til å fylle sin oppgave i et fritt samfunn»

Men kimen til at Hans-Jørgen Dokkas beskrivelse ikke skulle bli treffende for dagens skole, ble lagt mange år tidligere. Den ble lagt da den første administrator kom inn i norsk skole. Det skjedde ved lov om Allmueskolevæsenet paa landet, i 1860 hvor de første skoledirektørstillinger ble besluttet opprettet. Men noen kjempet mot. Hans-Jørgen Dokka (1967, s. 181) skriver:

«. . . særlig for Jaabæk representerte de nye embetene en betydelig fare for allmueskolens videre vekst. De ville bety en slik forsterkning og sentralisering av den overordnede administrasjon, en slik utbygging av et geistlig hierarki med myndighet over det kommunale skolevesen, at det var all grunn til å frykte en utvikling i retning av en stadig mer uniformert skole.»

Men Jaabæk ble som så ofte ikke hørt.

Det begynner kanskje nå å kunne skimtes hvorfor denne bok begynte med et avsnitt om en fransk landsby, et annet

om Sioux-indianeres skoleforhold, og et tredje om livet i en engelsk ungdomsskole. Men pekestokken skal få stå ubrukt. La oss isteden gå til vårt tema fra en helt annen synsvinkel. Vi har hele tiden sett på det som *er*. La oss nå forsøke en frigjøring ved å famle etter det som *kunne være*.

KAPITTEL V

En annen skole

Hvis man virkelig trodde at verden var styrt av krefter utenom en selv, da skrev man ingen bok, — hvis man da ikke opplevde seg som styrt av disse krefter til å skrive boken. Men det gjør jeg faktisk ikke. Tvert om, jeg tror og håper at dette perspektiv på skolen kan virke forstyrrende på samfunnets «hovedløsninger». Jeg tror at tanker kan endre på ting, — i hvert fall hvis de kommer sånn noenlunde riktig i tid. Der kom den sosiologiske snusfornuft med sitt tillegg. Men kanskje sosiologien om når tanker slår igjennom også er verdt noe. Vi er gjennom landsbyskolen, men sliter ennå med dens hovedstruktur. Vi får derved en lagdelt skole velegnet for vårt klassesamfunn og også velegnet til å ta vare på folk. Men samfunnet, det går og går. Løsninger blir mer og mer markerte, snart synlige for alle, snart litt for synlige for noen. Det vakre hos barnet, sjarmerende hos ungdommen, kan bli karikert hos den middelaldrende. Og kanskje ikke engang fullt så nødvendig. Vi trengte muligens oppbevaringen, og mange vil også mene vi trengte den lagdelingsservice som skolen har ydet. Men kanskje går det an å tenke at vi trenger det hele litt mindre fordi vi gjennom disse løsninger — jeg ville dog foretrukket andre — i hvert fall ikke har hindret en helt sentral ting: Vi er blitt mette. Den sosiale ulikhet består. Klassesamfunnet spriker kanskje mer enn noen gang. De indre ulikheter er antagelig blitt større. Det liv som leves på mange arbeidsplasser er blitt enda mer anstrengende. Likevel må det være skjedd noe helt av-

gjørende ved at den umiddelbare fysiske nød ikke lenger truer i vårt land som den har gjort i alle tidligere generasjoner. Jeg kan ikke forstå annet enn at det *er* en forskjell på relativ og absolutt nød. For 100 år siden døde en fjerdedel før de ble voksne. Ytterligere en fjerdedel giftet seg aldri. Resten fikk råd til slik luksus i tredve-års alderen. Relativt til vår fortid er vi fri. Med større materiell sikkerhet enn noe samfunn har hatt noengang før oss kan vi lene oss tilbake, se på oss selv og fundere over våre egne arrangement.

Men ikke bare det, og her kommer den sosiologiske snusfornuft på ny inn i bildet: Vi er fri fra den mest elementære materielle nød. Men med denne frihet oppstår andre behov som formodentlig — enten de sees eller bare føles — også vil stille skolen i en annen situasjon. Mette mennesker skriker ikke etter mer brød. Vi har fått til teknikken. Vi klarer å lage *ting*. Det er det andre som gjenstår. Jeg har forsøkt å beskrive med ord hva dette andre er, men har gitt opp. Det tåler ikke så lett de enkle ord. Kanskje det er nok å si at det har med samlivsformer å gjøre, og med det som i samliv såvel som i ensomt liv kommer i tillegg til den materielle behovstilfredsstillelse. Det har med det som de mette ungdomsgenerasjoner har vist oss at det nå er viktigst å lete etter. Men derved er det sterke krefter parat til å skape en annen skole. Hvis det da skal være noen skole.

Skolen er et speil av samfunnet. Det er derfor dette samfunn som først må endres, mener noen. Det ville ikke skade. Men tror man på tankers kraft, — og derved at skolen er noe mer enn et speil — så vil man vel forsøke seg på mange frontavsnitt på samme tid. Slik vil det i hvert fall bli gjort i dette kapittel. Jeg vil begynne med

de mindre reformer, for så gradvis å komme fram til de tyngste ting. Forresten, aller først litt om blindveier i landskapet.

5.1. Blindveier

«Hadde vi bare hatt bedre lærere».

Jeg kan ikke tenke meg et mer ufruktbart utgangspunkt for reform. Vi *har* gode lærere, like gode som nordmenn flest, evnemessig antagelig litt bedre. De kommer mer fra middelklassen enn vanlig i Norge, litt mer fra landsbygd og fremfor alt litt mer fra Vestlandet.* Til sammen kan det nok føre til at lærergenerasjoner verdimessig sett blir litt faseforskjøvet i forhold til barn og ungdom født og oppvokst i byer. Det ville ikke skade med litt flere arbeidere, litt flere som tenkte med hender og ikke med hode, litt flere som var fra litt mer dovne strøk i landet. Men det spiller neppe noen avgjørende rolle. Og det er neppe dette de har i tankene, de som spør etter bedre lærere. Det de spør etter, er vel kanskje mer: «Slike som egner seg til å ha med barn og ungdom å gjøre.» Men da nærmer vi oss straks de større spørsmål: Hvilke barn, og for hvilke formål? Mon tro om ikke mange av de lærere som i dag lider eller lar andre lide i skolen kunne fungert på et ganske annet nivå om målsetting og rammer hadde vært av en annen art. Min glade formodning er at *de fleste* egner seg sånn brukelig til å ha med barn og ungdom å gjøre hvis de får lov til å gjøre det som noe begge parter synes er viktig. Og skulle jeg ta feil i dette, spiller det ikke noen særlig rolle. Barn er så mange og mangt, og deres

* Dokka (1967) beskriver dette for læreres vedkommende, mens Befring (1971) viser at mye av det samme gjør seg gjeldende for universitetsutdannede pedagoger.

overføring til voksent liv så problematisk at det så likevel aldri kan komme på tale med noen elite-utvelgelse av lærere. Vi er nødt til å legge forholdene til rette for gjennomsnittsbegavelsen, og så ta med på kjøpet litt avvik både opp og ned.

«Men de burde få bedre vilkår, så de beste søkte.»

Mer penger, det er dem vel unt. Men om slike som gjerne vil tjene mest, også er best til å ha med barn å gjøre, det er vel stadig et åpent spørsmål. Det samme gjelder vel overfor et annet krav for å bedre forholdene: Færre barn i hver klasse. Det ble kanskje hyggeligere der, antagelig ble det det. Men det er jo ikke helt sikkert. Det ble mer kraft og tid fra autoriteten til å formidle stoffet. Og hvis nå stoffet var irrelevant, ja kanskje skadelig? Og hvis nå prestasjonskravet ble enda hårdere?

«Men skolens arkitektur burde endres.»

Det ville være godt. Og det *er* godt at noe skjer. De åpne skoler som akkurat nå står i sentrum for så mye interesse, representerer spennende fremskritt. Poenget ved dem er at det skapes muligheter for store og små rom som kan forandres etter behov slik at klassestørrelse og form kan tilpasses skiftende fag, arbeidsmåter og gruppekonstellasjoner. Det er godt, og på høy tid. Det er en stor ting i forhold til de monument over tankeløshet som hittil er bygget. Men det er en bitte liten ting i forhold til de avgjørende ting som må endres. Og det ville være et farlig blindspor hvis så mye tanke og troskraft nå gikk med til å åpne bygninger innvendig, at man glemte at ytterveggene stod der så sikkert som noen gang. Kanskje sikrere, fordi lærere i denne åpne arkitektur fikk bedre muligheter for å formidle skolens tradisjonelle krav, og å kontrollere at de selv såvel som deres kolleger var gode i den gamle virk-

somhet. Åpne skoler kan bli åpne til det onde såvel som til det gode.

Vi må skjære dypere.

5.2. Et fritt skolesamfunn

Først og fremst; la oss ta formålsparagrafen på alvor! La oss ta *hele* formålsparagrafen på alvor, ikke bare delen om kunnskap. Jeg har i avsnittet om makt i skolen forsøkt å vise noe av det som binder. Så la meg da her, i forslags form, ta konsekvensene av dette.

Hvis det er meningen å skape et levende skolesamfunn av samarbeidende mennesker, må det første krav være at man bryter med systemets oppbygging som en trappestige med stadig flere trinn og med ordre og kontroll som kommer ovenfra. Det kan bare gjøres på en eneste måte, og det vil gjøre vondt for noen, i hvert fall i begynnelsen.

Vi må gjøre det stikk motsatte av hva alle krever. *Vi må skjære ned administrasjonen.* Først og fremst må vi skjære ned på den ytre styring av skolen. Vi må begynne på toppen og frata det overarbeidede Kirke- og undervisningsdepartement en rekke av dets bemyndigelser overfor skolen. Frata — og frita. Vi bør dernest forsøke å få avskaffet de etablerte stillinger som skoledirektører. Og vi bør avskaffe, eller om det ikke er mulig, så i hvert fall degradere, hele den øvrige skoleadministrasjon så den i makt og myndighet blir sidestilt med de vanlige lærere. Alternativt kan vi arbeide for å få hevet de vanlige læreres makt og myndighet (og statussymboler) så lærere på den måten blir sidestilt med den nåværende administrasjon. Det er forsåvidt likegyldig hvilken vei som velges. Hovedsaken er å få til en situasjon, et system, hvor det blir i — eller tett omkring — den enkelte skole at de viktige av-

gjørelser skjer. Skal skolesamfunnet bli en levende og betydningsfull enhet, så kan ikke de livsviktige og betydningsfulle avgjørelser fattes flere etasjer høyere opp.

Dette er selvfølgelig galskap. Trette ekspedisjonssjefer, byråsjefer, skoledirektører, sjefer og inspektører som segner under dokumentene, de *vet* hvert minutt gjennom sin våkne dag at det er galskap; brev skal besvares, planer koordineres, avgjørelser fattes, det ville bli kaos, halve løsninger, dobbelte løsninger, halvgode løsninger, skandaløse løsninger, selv om noen vel ville klare seg sånn passe. *Jeg* vet det også. Mitt løsningsforslag har sine omkostninger. Det ville ikke bli et så *likeartet* skoletilbud over det ganske land. Det ville ganske enkelt være umulig å sikre en så jevn kvalitet i forhold til det skoleledere anser ønskelig. På den annen side ville vel ikke variasjonen bare slå ut i den negative retning. Det ble variasjon både på godt og ondt, det ble «naturlige eksperiment» og derved etter all sannsynlighet raskere takt i fornyelsen av skoleverket. Vårt sentraliserte, ovenfrastyrte skoleverk sikrer rettferdighet i den betydning at alle får omtrent det samme. Men i dette ligger også tilbakeholdenhet med å forsøke nye løsninger, og sendrektighet i å få dem innført. Det må skje over hele linjen på likt — og det må fjernes over hele linjen hvis det viser seg å være et feilgrep. Det lyder så selvfølgelig dette at de sentrale myndigheter har mulighet for å sørge for at skolene følger med i utviklingen og hele tiden hurtig får nyttiggjort seg det beste av de pedagogiske landevinninger. Men slik virker jo slett ikke sentraliserte avgjørelsesorgan. De følger sine indre lover. De får behov for sikkerhet og forenklede avgjørelsesregler. Og jo mer makt de har, jo mindre initiativ får de anledning til å ta. Strømmen av søknader tvinger dem til å fatte avgjørelser *om det andre spør om.* De kommer i en domstolslignende rolle. Sterke krefter

hindrer slike organ i å eksperimentere, eller i det hele tatt å være tett ved der hvor tingene skjer.*

Og selv om alt dette skulle være galt, selv om en sterk ytre administrasjon hadde vært viktig for mange formål vi alle satte høyt, så ville jeg likevel stedig ha foreslått administrasjonen beklippet. De fleste sosiale arrangement har sine omkostninger. Selv om et sentralisert avgjørelsesorgan stort sett bare hadde hatt fordeler for systemet som helhet, mener jeg at dets ulemper innen det enkelte skolesamfunn er så store at det ikke er verdt prisen. Skal elever, sammen med lærere, sammen med foreldre, få realisert ideene om et levende skolesamfunn, så får heller sentraliseringens eventuelle goder bli noe av betalingen.

«Men blir ikke dette bare å gi mer makt til bestyrer og førstelærer?»

Jo, derfor må da *også de* beklippes. Vi må på ny helt bevisst forsøke å motvirke de innebyggede tendenser i slike sosiale organismer til å etablere seg som pyramider

* Som pustehull i store og tette byråkratier oppstår gjerne enkelte spesialløsninger, som Forsøksrådet innen skolevesenet som helhet, de nye pedagogiske sentra som er i ferd med å vokse fram, eller som Ungdomskontoret innen Oslo kommune. Her vil ofte den enkelte funksjonær få en frihet vesentlig større enn det som er vanlig innen byråkratiet. Det fører til rask vekst. Men i veksten ligger formodentlig begynnelsen til slutten. Med størrelsen utvikles et eget byråkrati innen pustehullene. Med økt størrelse får også avgjørelsene konsekvenser for mange utenfor pustehullene, det vil føre til at mot-krefter organiseres og at friheten svekkes i takt med at pustehullet blir synlig for mange. Så skapes det formodentlig nye pustehull andre steder. Man kunne nok av og til ønske at de små pustehull ikke fantes, slik at systemet som helhet ble tvunget til viktig og varig endring.

med all makt, samt det meste av ære og betaling, der oppe på toppen. Vi må helt bevisst arbeide for å hindre opprettelsen av flere førstelærerstillinger, og vi må forsøke å avskaffe de som finnes. Høyere lønn til særlig trengende eller særlig fortjente må kunne skaffes ut fra andre begrunnelser og andre kriterier. Vi bør likeledes forsøke å avskaffe stillingen som skolestyrer. Å bestyre andre kan ikke være en virksomhet som er gode pedagoger verdig. Det er misbruk å sette de beste til slikt. Dessuten er det direkte skadelig hvis formålsparagrafen skal tas alvorlig. Manglende bestyrelse vil tvinge fram andre løsninger. Noen steder vil det faktisk bli en bestyrer, andre steder et kollektiv, attter andre steder anarki. Mye erfaring viser at de fleste klarer å finne fram til en fungerende form om de må, om de er overlatt til seg selv. Og da blir nettopp letingen etter denne form et vesentlig innhold i skolen. Det blir samværslæring ved liv.

Klasseforstanderen behøver jeg ikke forslå beklippet, han fungerer ikke med kraft. Men faglæreren må det gjøres noe med. Faglig tradisjon er i dag bestemmende for hvorfor pensum blir pensum. Skal vi få skapt et skolesamfunn med plass til noe annet enn fag, kan vi ikke bemanne det med personer som først og fremst er representanter for *fag*. Vi må først og fremst skaffe oss generelle deltakere i skolesamfunnet — pedagogiske allmenpraktikere har Edvard Befring foreslått meg å kalle dem — det må nå i en periode prioriteres fordi det er så fullstendig glemt. Så får vi ved en senere anledning tenke noe på fag.

Intet av dette betyr at pedagogiske sentra samt råd og utvalg behøver å legges ned. Men de bør reduseres til sideordnede organer, nettopp til *råd*. Finner de på noe lurt, vil de nok få noen til å følge.

«Men skal da skolesamfunnet helt styre seg selv?»

Ja, og da er det enda ett organ som må beklippes: Skolestyret. Det er ikke skapt for vår tid, men for forrige generasjons. Det er skapt for den lille skole omgitt av et lite samfunn hvor mennesker kjente hverandre. Så kjente man da også til hvem som var de beste, og hvor og hvordan de kunne påvirkes til å bli enda bedre og å skape en enda bedre skole.

Så får vi da gjenskape dette. Det finnes her — som ved andre avsnitt i min ønskeliste — noen som alt er i gang og dytter på. Løsningen her må være den samme som ved den øvrige skoleadministrasjon. Vi må skjære ned på de nåværende skolestyrer. Vi må ta fra dem oppgaver og makt, og føre dette tilbake til den enkelte skole. Det holdt på å bli slik allerede i forrige århundre. Når det ikke ble gjennomført, skyldtes det blant annet engstelsen for at prestene skulle få for mye å si over disse mer lokale utvalg. Engstelsen burde kunne være mindre i dag, og argumentene for tilbakeføring til den enkelte skole helt vesentlig sterkere. Ett styre for alle skoler i en storkommune, det må føre til fjernhet, intern spesialisering og den uunngåelig makt til den sentrale administrasjon.

Hvorfor ikke ta fra skolestyret, og dele med gavmild hånd ut til de ti oppgaveløse utvalg som Reglementsutvalg og Samvirkekomité foreslår opprettet? Men da må det ikke bli fasadepynten som gis bort. Det må bli *de viktige* avgjørelser. Hvis en kommune har et visst totalbeløp som skal gå til drift av skoler, så må det vel være mulig å dele dette på det eksisterende antall skoler etter et eller annet prinsipp. Så får det bli hver enkelt skoles sak hvordan pengene skal brukes.

Det er ikke vanskelig å forestille seg koret av protester. Det er galskap, hvordan skulle det ordnes, hvem skulle

bestemme, noen skoler ville forfalle, det ville være urettferdig og framfor alt uansvarlig.

Det finnes to typer svar på hvem som skulle bestemme. Den ene type svar er at det kunne utarbeides et reglement om hvem som skulle bestemme. I slekt med dette svar er at bestyreren skulle fatte den endelige avgjørelse. Den annen type svar ligger tråden i denne bok noe nærmere: Skolen — sammen med skolekretsen, dvs. foreldrene — skulle bestemme hvem som skulle bestemme. Og kampen om dette, om hvem, om hva, om hvordan, det ville bli noe av det viktigste i denne skoles liv både det første år og alle de år som kom til å følge.

La meg være til det ytterste konkret, selvom jeg kanskje derved forgriper noe av de senere forslag. Skolen skulle selv bestemme over sitt budsjett. Dvs. at de selv skulle bestemme om de ville pusse opp, lage laboratorium i sløydsalen eller kanskje isteden lage skøytebane utenfor. Eller kanskje det var bedre å ofre den jordiske komfort og dra på studietur til Svalbard med syvende klasse. Men det ble dyrt. Kanskje de bare fikk råd hvis de *ikke* besatte den ledige stillingen etter gamle Olsen? Hvorfor i all verden skulle ikke dette være skolens sak?

Og så er det ansettelser. Lærere søker i dag til hele kommunen, og fordeles på de enkelte skoler etter skolestyrets bestemmelser. Noen bestyrere, de beste, har sikkert bedre kontakt med skolestyret og dets administrasjon enn andre. De får sikkert lirket til seg de lærere som de mener passer best på det som nokså bokstavelig talt er «deres» skole. Formodentlig er disse bestyrere nokså godt fornøyd med tingenes tilstand. At enere klarer å bruke de fleste system er noe av det som gjør at ting endres så langsomt. Men noen taper. Det var vel bedre om skolene ved direkte kontakt fikk sjanser til å bygge opp den lærerstab som trengtes. Det kunne skapes miljøer, det kunne

skapes effektiv konkurranse om å tilby gode steder å være. Det kan hende denne frihet ikke burde være absolutt, at kommunenes sentrale styringsorgan burde få fordele noen lærere, f. eks spesielt kvalifiserte til enkelte spesielt vanskelige stillinger. Med vårt klassebestemte bomønster vil noen strøk være mindre fristende enn andre. Det kan hende vi ville trenge noen utjevningsmekanismer. Men jeg er ikke helt sikker på om det behøvde bli slik — når resten av ønskelisten min er realisert.

5.2. Et fritt skoleinnhold

Men det er ikke nok å fjerne kontrollørene. Direktivene må også fjernes. Historisk sett er Normalplanen et nytt fenomen. Det bør ikke bli gammelt.

Men på ny betyr ikke dette at ingen skal kunne formulere planer. *Mange* bør formulere planer, ut fra de forskjelligste forutsetninger. De eksisterende forslag er et fint utgangspunkt for diskusjon. Men planer må oppfattes som fristelser, ikke som påbud. Diskusjonen om valg mellom fristelser må bli noe av det sentrale innhold innen de enkelte skolesamfunn. Denne tanke forutsetter selvfølgelig at den sentralt styrte eksamen bortfaller. Det er bare utenomsnakk å hylde lokalt selvstyre og desentralisert initiativ så lenge sentrale myndigheter stiller de samme krav til alle landets skoler. Eksamen er ikke bare en prøving av elever, men også av lærere og forsåvidt også av hele skolens kvalitet i forhold til de sentralt angitte mål. Med den sentrale eksamen finnes den reelle makt klart i de sentrale myndigheter hånd.

I det denne bok går i trykken legger Kirke- og undervisningsdepartementet fram Mønsterplan for grunnskolen (1971). Det er en bearbeiding av Normalplanutvalgets inn-

stilling. Den forsøker i noen grad å svekke fagpresset. På ungdomsskoletrinnet skal én time i uken brukes til klasse- og elevrådsarbeid. Og matematikk gjøres valgfritt i niende klasse. Men dette følges ikke opp med at matematikk sløyfes som vilkår for opptak i videregående skoler. Og det følges heller ikke opp med klar tale når det gjelder eksamener. «En vurdering av elevenes standpunkt i de forskjellige fag bør aldri ensidig dreie seg om de kunnskaper og ferdigheter elevene har tilegnet seg,» heter det (Mønsterplanen 1971, s. 59). Men på den annen side gjentas nesten ordrett formuleringen fra Normalplanutvalgets Innstilling II om at «Ved overgangen fra grunnskolen til arbeidslivet eller til andre skoler er det særlig nødvendig at det gis opplysninger om elevenes standpunkt.» Og det føyes til: «Når formålet med en vurdering er å forsøke å angi elevenes faktiske nivå i de forskjellige fag, vil det i alminnelighet være nødvendig å gi dem spesielt utarbeidede sett av spørsmål, oppgaver, øvinger og liknende. Slike sett vil være av betydning også ved en rekke andre vurderinger. Derfor er det i flere av fagplanene gitt råd om utarbeidelse av hjelpemidler av denne art. Hjelpemidler som er ferdig utformet og offentlig tilgjengelig kan brukes hvis det er formålstjenelig ved den aktuelle vurdering. Dette gjelder både vurderingen av kunnskaper og ferdigheter og av evner og anlegg.» (Mønsterplanen s. 59).

På ny hjelper det lite å si at Mønsterplanen «ikke må oppfattes som et obligatorisk minimum som alle må gjennomgå» (s. 24) hvis man samtidig skaper et kontrollsystem hvor de klarer seg best som har gjennomgått mest. Men formuleringene i Mønsterplanen er stort sett langt forsiktigere enn i Normalplanen. Mønsterplanen er også perspektivrik når det gjelder vekten på å lære å *finne* lærdom framfor å *kunne* lærdom. Noe eller noen er i forsiktig bevegelse vekk fra en fullstendig fagskole. Det kommer

enda sterkere fram om man leser den pressemelding som fulgte utgivelsen av den nye mønsterplan.*

Men om man gir slipp på den felles faglige bakgrunn og den sentraliserte eksamen, da kan man jo ikke få ordnede opptak til gymnasene og andre høyere skoleslag!

Nettopp, og det er ett av de største goder ved den foreslåtte reform. Det vil skapes uklarhet, kanskje til og med tvil om hvem som egentlig er de beste både for studium og yrke. Å lese folkeskolens historie er som å lese trellens saga. På ny og på ny, og med de forskjelligste midler, strever trellen og hans hjelpere med å heve seg opp til herremannens nivå, til ham som forvalter kunnskap og ånd og vet hvordan det hele må være. Hvis allmueskolen — eller folkeskolen som den da snart ble hetende som ett av triksene for å få slippe trellestemplet — ble av lengre varighet, da kunne kanskje disiplene få komme i gymnaset etterpå. Hvis dagen ble lengre, hvis året ble lengre, hvis årene ble flere, da ble det vel en skole så herren ble fornøyd. Ellers hvis kravene ble skjerpet, normalplanen større, eksamen felles for alle, og så selvfølgelig noen tilleggstriks som gav klare signaler til herremennene om at selv om dette var en skole for folket, så var det tross alt forskjell på folk. Vi fikk kursplaner, og vi fikk en rekke arrangement som hindret at de aller ubrukeligste kom inn i skolen for folket i det hele tatt,

* Kirke og undervisningsdepartementet. Pressemelding 31. august 1971. Her antydes reformer man ikke engang har rukket å få med i Mønsterplanen: «Departementet vil imidlertid ta sikte på så snart som mulig å avskaffe avgangseksamen i grunnskolen». Dette behøver ikke å bety at eksamener og/eller normerte prøver avskaffes, men det *kan* bety det. Dessuten sier pressemeldingen at «Departementet mener at tysk ikke lenger bør være et vilkår for opptak i videregående skoler.» Noe viktig kan komme til å skje.

eller i hvert fall kom fort ut om de ved feil var kommet inn. Så ville vel herrene bli glade og til og med våge å sende sine egne barn der.

Og slik bare fortsetter trelleskolen, uvitende om at den egentlig allerede har vunnet, riktignok ikke bare som følge av egen innsats, men i hvert fall som følge av at de ytre vilkår ikke krever trelleholdninger mer. Flere forhold virker sammen: Noen steder går jo allerede nå nesten halvparten videre fra grunnskolen til gymnaset. I en slik situasjon vil jo gymnaset miste mye av sin makt. Det må i økende grad innstille seg på å ta hva det kan få. Ingen tror vel at gymnaset i Oslo ville slutte å oppta elever selv om grunnskolen i Oslo sluttet å undervise i tysk eller et annet fremmedspråk i tillegg til engelsk. Gymnaset ville ikke slutte å oppta elever om grunnskolen sluttet med engelsk, botanikk, matematikk og kjemi heller. Gymnaset må ta hva det får, det lever av sine elever, det blir nødt til å tilpasse seg, det er bare å begynne.

Andre steder er det fortsatt trangt om plassen. Der blir grunnskolen lettere trell under den høyere. Men egentlig er det overflødig også der. Særdeles mye av det som sies om grunnskolen i denne bok har egentlig også gyldighet for gymnaset. Det vil snart bli klart for mange. Det vil løsne gymnasene innenfra. Stortinget vil se det, og åpne systemet utenfra. Og Universitetene har alt sett det, og er i ferd med å lage noen ørsmå åpninger av systemet ovenfra.

Det har selvfølgelig vært flere treller i dette spill. Gymnaset har trellet for å tilfredsstille *sin* herre, den høyeste lærdomsanstalt, der hvor de virkelig store og fjerne sannheter forvaltes, — og hvorfra det produseres lektorer til gymnasene. Men nettopp herfra er det nå at det avgjørende slag rettes mot gymnasenes makt over grunnskolen. Avgangskort fra gymnas blir ikke lenger eneste inngangs-

kort til Universitetet. Gjennom en rekke av de høyest industrialiserte land gjør det seg gjeldende en tendens som faktisk er ganske lik den bølge som ruller gjennom en del av de fjerne sosialistiske land: Opptak til universitetet kan og skal skje rett fra folket! Vi kan ikke her gå i detalj om hvorfor dette skjer akkurat nå, hvor berettiget det er, eller hvor godt eller galt det vil virke på lengre sikt. Vi må nøye oss med å se *at* det finnes en slik tendens, og så spørre hva den betyr for gymnasenes stilling. Jo mer det skjer, jo mer vil de miste sitt monopol. Men derved fratas de også en byrde. De mister sin herre og blir fri. Fri til å samarbeide med sine likemenn fra grunnskolen, fri til å motta det som derfra måtte komme.

5.4. Skolen og klassedelingen

Men dette kan vel slett ikke skje, hvis vi tenker på kapittel tre! Et hovedpoeng der var at skolen yder service i klassedelingens tjeneste. Hvis systemet åpnet, så alle får fri adgang overalt, da kan ikke denne service ivaretas. Bestem deg, da mann! Er det kapittel tre eller fem som vi skal holde oss til?

Begge to. Kapittel tre har beskrevet skolens plass i klassesamfunnet, den service den hittil har ydet og i hovedsak fortsatt yder. Men vi lever ikke i noe fullstendig statisk samfunn. Flere forhold gjør seg gjeldende som svekker skolesystemets sertifiserende evne. For det første, vi har nådd et slags tak. Så mange går så lenge på skole at pyramiden blir overtung. Vi kan ikke gi makt og ære til så mange. Det blir ikke så fint å være fin når det blir vanlig. Når en stor del av befolkningen er under kontinuerlig utdannelse inntil de er 25—30 år, er det som om et

metningspunkt blir nådd. De er så mange at hver enkelt teller mindre, studentenes synkende status har neppe bare med radikalisme å gjøre. Og de har holdt på så lenge å utdanne seg at det til slutt virker litt komisk om noen holder på enda lengere for å komme høyere enn de andre. Kanskje de bare tuller seg bort i forhold til de andre?

Med så mange som snuser i templene, skapes også grobunn for tvil. Dels fordi tvil er forskingens fremste hjelper. Men også fordi det kanskje ikke er så gjevt alt det som finnes der inne. Det er dyktige folk — på sitt område. Men det finnes jo andre områder, andre sysler. Kanskje det kreves mer av ham eller henne som dyrker tomater eller bygger hus? Eller gir ham mer tilbake? Alminneliggjørelsen av den høyeste utdannelse gir grobunn for hva vi kunne kalle «ny-populisme», — en viktig bremse på et samfunns tendens til profesjonalisering (Kfr. Torgersen 1971). I tillegg kommer den materielle sikkerhet som tillater eksperiment, og strømningen i ungdomskulturen som gjør mange nye veier respektable, og derved river vekk grunnlaget for mye i klassesamfunnet. Det skapes uklarheter som fører til oppmyking av den intime forbindelse mellom høy grad av formell utdannelse og høy sosial rang.

I takt med dette synker akademikeres lønninger. Det er i hvert fall godt for utdannelsesvesenet. Så lenge lønn og utdannelse er sammenvevet, vil vi aldri fullstendig kunne kvitte oss med problemer som er behandlet i denne bok. Skolen vil få medløpere som ikke er der for å lære, men for å bli rike. Vi behøver ikke her ta noe standpunkt til det legitime i å forsøke å bli rik. Men det må i hvert fall kunne sies at det virker destruktivt på utdanningssystemet når det skal gjøres via en utdanning hvis hovedfunksjon er at den gir status som legitimerer høyere inntekter. Da kan presset på utdanningsanstaltene aldri letne. Da bygger

vi inn plassmangel i alle utdanningsslag, og derved sentrifugalkrefter i grunnskolen.

Men det går vel egentlig mot slutten på de tider hvor det med et snev av rett kunne hevdes at den stakkars akademiker måtte få litt bedre materielle vilkår enn de fleste for at han skulle få forutsetninger for å fullbyrde sin store og vanskelige gjerning. Det blir innlysende at folk flest har det godt nok til at også akademikeren kan fungere på de samme vilkår. Det blir selvinnlysende tøvet at lektorer skal tjene bedre enn lærere, et arrangement som bare overgås ved at universitetslektorer tjener bedre enn vanlige lektorer og professorer bedre enn dem alle. Det gode utdanningsvesen kan neppe skapes før det innføres studielønn og senere den samme enhetslønn over hele utdanningssektoren, eventuelt med tillegg for barn, alder eller ubekvemt distrikt. Og så får det vel bli litt bevisst styring av de få yrker som samfunnet har litt makt over utenom utdanningsvesenet. Det er kø for å komme inn på det medisinske og odontologiske studium. Så får vi da på disse pressområder sette ned lønnen til under det vanlige for å få dempet køen. De virkelig villige blir visst stadig tilbake. Man kan ikke ta på fullt alvor alle dem som ser et uløselig problem i at så mange presser på for å få komme inn der det utleveres de største gulrøtter.*

Befridd for den oppgave å skulle sertifisere folk til å inneha høye trinn i hvert fall i de statlige lønnsregulativ, vil de jevnt velstående lærere i skoler og universitet bli stilt overfor en ny situasjon. På de høyere og høyeste nivåer — i betydningen av mest komplisert eller omfattende kunnskap — vil de møte elever som er der for å lære. På grunn-nivået vil de dels kunne ivareta dette behov, men også behovet for et sted å være.

* For en skarp kritikk av mange av disse forhold, se Tangerud (1971)

Det går i den retning som følge av presset beskrevet i første del av dette avsnitt. Men fort vil det neppe gå, særlig ikke med gymnasene fordi det der dreier seg om sterkt spesialiserte personer med tradisjonelt høy rang og uten lett synlige alternativ. Selv om universitetene litt etter litt åpner for studenter uten eksamen fra gymnas, — full åpning blir det sikkert ikke uten etter mye strid — og selv om alle kan komme inn på gymnas enkelte steder og gymnasene derved hurtigere tvinges til endring ved at de ganske enkelt ikke får de rekrutter de ønsker, så vil det fortsatt bli kamp om gymnasplassene i andre deler av landet. Særlige i distrikter med tradisjonelt lavt utdanningsnivå hvor det derfor tar lengre tid før utdanningspyramiden blir overtung, vil artium lenge tjene til å bekrefte den status man er født til. Hvis grunnskolen her nekter å skille ut «de beste» mot slutten av skolegangen, så vil gymnaset kunne gjøre det i begynnelsen ved hjelp av opptaksprøver. Det vil her være illusorisk å se bort fra utdanningsvesenets lagdelingsfunksjon før i en meget, meget fjern fremtid. Men dette er selvfølgelig et politisk spørsmål. Vil vi finne oss i et slikt arrangement? La oss i hvert fall forsøke å dempe virkningene. Man kunne forsøke å hindre den direkte overgang fra grunnskole til gymnas. Hva med et par år i arbeidslivet først? Det skaper nye problem, de skal snart behandles. Og hvis det fortsatt ble trangt, hvorfor ikke famle etter andre kriterier for opptak. Loddtrekking må være bedre enn både kursplan og eksamener. Det er mindre personlighetstkrenkende for tapere. Og det ville dessuten — i den utstrekning over- og middelklassebarn tapte, hurtig føre til en utvidelse av gymnasenes kapasitet. Slike ordninger vil føre til nye problem. De må ligge. Vi skal videre til noe viktig. Noe som vil ergre de store, — men enkelte små vil det kanskje interessere.

5.5. *Et speil for skolen*

Det er grunner for at skolen er som den er. De gjør forandring nesten håpløst tung. Det som her er foreslått vil nok se ut som utopi for de fleste, og dessuten som overflødig. La meg forsøke å ruske litt i det siste ved å holde opp et lite speil hentet fra kriminologiens utstyrskiste. Det er ikke så vanlig å ta med denne når man ser på skolen som system (men svært vanlig når man ser på elevene). Grunnskole, gymnas og universitet, det er organisasjonene vi pleier å sammenligne. Men la det nå i et løssluppent øyeblikk bli ungdomsskole og fengsel.

Se det nå litt fra enkelte elevers synsvinkel, fra slike som ikke har tenkt å gå videre i skolen, det kan være en stor og sterk ungdom med hår på hake eller alternativt med bryst som strutter, med større potens og større generelt aktvivitetsnivå enn han eller hun noengang senere vil nå, og med intenst behov for å kunne te seg som en verdig voksen. Jeg tror jeg vil våge den påstand at slike elevers opplevelse av sin situasjon nokså ofte ligger tett opp til fangens. De opplever et autoritært system som de ikke kan komme ut av. De er tvunget til å gå der. De kan hentes av makthavere om de ikke kommer, og plasseres i annen anstalt. Foreldrene kan straffes om de ikke sender dem. Elevene er det laveste ledd i systemet, alle andre, absolutt alle, har makt over dem og kan gi ordre de må bøye seg for. De som har makten koordinerer sine handlinger og sine informasjoner. Det en av dem vet, vil svært ofte alle vite. Denne kunnskap vil også bli formidlet til andre med makt — foreldre eller myndighetspersoner, og andre informasjoner vil bli formidlet tilbake fra disse. Siden disse unge ikke har tenkt å gå videre, vil mye av det pålagte arbeid virke meningsløst (kfr. utsnittet fra Mønsterplanen i Appendix). Arbeidet får derved mye av *de gamle slave-*

riers kvalitet — sten skal flyttes fra den ene side av gården til den andre, og så tilbake — nye fengsler har klart dette med å skape skikkelige arbeidstilbud og til og med noe lønn. Skolearbeidet er stadig ulønnet. Til gjengjeld er myndighetspersonenes kontroll av at arbeidet er utført meget detaljert. Resultatet av kontrollen gjøres kjent for alle, også for andre elever. Det er et vanskelig arbeid. I motsetning til slavearbeid virker det degraderende — også vis à vis likestillede — om man ikke klarer det.

I denne ytre ramme får også det indre liv atskillig til felles med det vi kjenner fra fengselsforskingen. Enkelte elevgrupper danner front mot lærere, det skapes ytterligere avstand, det oppstår normer *mot* samarbeid. Skytsen rettes dels mot lærere, og dels mot medelever som viser svakhet, dvs. vilje til samarbeid med undertrykkerne. Og normbruddene får mening. De symboliserer hvilken side man befinner seg på i den evige kamp mot myndighetspersoner. De bidrar til å skape spenning og å bryte med dagens monotoni, og de bidrar til å vise at man stadig har noe for seg selv, man er egentlig stadig fri.

Også på et annet område er det interessante analogier mellom ungdomsskole og interneringsanstalter: De er begge i stor utstrekning uten sanksjonsmuligheter overfor sitt klientel. Det kan virke paradoksalt med det samme: Fengselet, omgitt av murer, fylt av autoriteter, trenet for jobben, nøkler og håndjern, med fullmakt fra samfunnet og med både politi og militærmakt i bakhånden, — skulle de der være uten sanksjonsmuligheter? Og skolen, sa jeg ikke nettopp at *alle* stod over elevene, og at alle som stod over samarbeidet, og at de kunne utføre den mest nitide kontroll av at elevene utførte det pålagte arbeid? Jo, men likevel, eller nettopp derfor. Fangen er kommet så langt ned at han, hvis han er blant dem som slår seg riktig

vrange, ganske enkelt ikke kan komme lenger. Han er fratatt alt det vi synes det er mulig å frata et menneske. Hvis vi ikke synes det går an å bruke pisk eller annen tortur, sult, eller fullstendig isolasjon mer enn for begrensede perioder, da er det ikke mer vi kan ta. Da er vi maktesløse. Og da er fangen fri. Maktesløse er vi også overfor den *elev* som ikke vil mer, som ikke skal videre, eller som er gått i vranglås av andre grunner. Beskrivelsen av skolens disiplinproblem vil nok få mang en fengselsmann til å nikke gjenkjennende. Læreren har det til og med verre. Han har en ikke erkjent interneringsjobb. Han er utrenet for jobben. Og han er enda mer hemmet i den maktutøvelse som det forlanges at han skal foreta. Han får ikke bruke fysiske midler i det hele tatt. Og han har vokteroppgaver over et klientel som daglig kan klage til andre utenfor systemet.

Samtidig deler han fangevokterens fundamentale handikap ved *at han ikke kan straffe ved utelukkelse.* Tvert om, det er på mange måter eleven som har muligheter for å straffe læreren ved å utebli fra skolen. Skulkere *kan* så tvil om lærerens kompetanse. Blir det mange av dem, reiser de også tvil om den selvfølgelige berettigelse av skolegang. Skulkere skaper ikke bare problem for seg selv. De setter et hårdt lys på skolen som et tvangssystem, og derved et som er avskåret fra å anvende det sentrale maktmiddel i nesten alle andre sosiale system: «Hvis du ikke følger reglene, kan du bare forsvinne.»

I denne situasjon vil skoler og lærere gripe til mange av de samme styringsteknikker som fengsler og fangevoktere. De vil — når de oppfyller elevønsker — i minst mulig utstrekning snakke om rettigheter. Isteden fremstilles de som privilegier, dvs. ekstraordinære goder, som — når de trekkes tilbake — kan tjene som straffemiddel. Rettigheter blir en selvfølge, men privilegier et styringsmiddel. De

gamle fengsler hadde utviklet dette til fullkommenhet. Fangene var inndelt i forskjellige klasser — ja, nettopp klasser — og så fikk man del i et økende antall privilegier etter hvert som man rykket opp fra klasse til klasse. Ved normbrudd ble man satt ned en eller flere klasser. Systemet gikk i stykker fordi utviklingen ute i samfunnet etter hvert gjorde det skrikende urimelig at ikke alle fanger skulle begynne i øverste klasse. Det ble ikke lenger privilegier. Det ble rettigheter.

Men noen muligheter er selvfølgelig tilbake også i fengselet. En vanskelig og/eller farlig fange kan overføres til et sikrere fengsel, til en lukket avdeling, eller til fullstendig isolat. Skolen har analoge muligheter ved bruk av observasjonsklasser, spesialskoler, eller verneskoler. Fordi skolen sammenlignet med fengsel jo faktisk byr på noe større interne variasjonsmuligheter og noe mindre ytre kontroll, vil noen av disse tilbudene sikkert også representere reelle goder for en del elever. Men samtidig vil formodentlig hemningene mot å benytte overflytninger som maktmidler være større i skolesystemet enn i fengslet. Det skyldes at interneringsformålet i skolen er tilsløret, og at ideologien om at alle elever skal få fungere i sitt vanlige klassemiljø er meget sterk. Det vil også lett føles som et nederlag både for lærer og for skole å måtte gripe til utskillelse. På ny som ved fengsel, er det sikkert lettest hvis man kan få definert den ustyrlige som syk og derved få skjøvet ansvaret over på andre profesjoner. Både for denne oppgave og for å få dempet de mindre gnisninger innen det enkelte fengsel eller den enkelte skole finnes det klare analogier i rollen som fengselslege og skolepsykolog.

Vi er selvfølgelig alle under tvang. Kroppen tvinger oss, døgnet tvinger oss, årstidenes rytme stiller sine krav, og så tiden ved vekst, modning og slutt. Overfor alt dette

resignerer de fleste av oss, eller føler kanskje til og med en viss glede over å føye seg, spille med og ikke imot naturens klokke. Annerledes blir det med den menneskeskapte tvang, *når den oppleves som menneskeskapt.* Jeg har nettopp sittet og bladd i noen lærebøker for ungdomsskolens niende skoleår; en helselære, en engelskbok, og en i kjemi. Og jeg vil uten forbehold si: spennende bøker, delikate, elegant komponert, en fristelse for enhver — *som kunne velge å fordype seg i dem.* Men nettopp tvangen forvandler dem fra fristelser til byrder, ikke for alle, men sterkt for noen og derved med smitte til mange. I tillegg kommer selvfølgelig de andre forhold ved skolens indre liv som ødelegger det som måtte være av kunnskapsberikende glede, særlig at man ikke studerer det samme fag i sammenheng gjennom flere uker, men isteden systematisk trener elever i ukonsentrert arbeid ved å splitte opp dagen i forskjellige fag og kaste dem fra romerske keisere, til sang, til matematikk, via gymnastikk, og over til tysk. Skulle man ønske å understreke menneskestyringen i dette tvangssystem, kunne det vanskelig gjøres mer effektivt. Det er samtidig et effektivt opplegg til å skape det likegyldige menneske (Kfr. Carling 1966 og Hem 1971). Skolen er organisert som fagskole et stykke på vei, ved at forskjellige lærere er spesialisert i hvert sitt fag. Derved ødelegges mange muligheter for det generelle skoleliv. Men så er skoledagen organisert på en måte som strider mot elementære prinsipper for fordypelse. Så blir det ikke skikkelig fag heller. Dette er vel på ny et resultat av indre krefter i skolesystemet, men samtidig ett som bidrar til å understreke likheten mellom skolearbeid og tvangsarbeid. Det kan ikke være ment helt på alvor med en virksomhet hvor man må slippe en tanke etter førti eller førtifem minutter for å hive seg over i noe fullstendig annet, så noe tredje, noe fjerde . . . Her hjelper knapt

noe pedagogisk triks når selve rammeverket, timeinndelingen, virker mot det hele.

Selv i mine mest ondsinnede stunder vil jeg ikke hevde at analogien mellom ungdomsskole og fengsel er helt treffende. Men det er noe som treffer, for noen elever og noen lærere i noen situasjoner. Og enten det nå treffer ganske lite, eller litt mye, så mener jeg det er viktig å trekke fram disse muligheter for systematiske likheter. Med dette har jeg samtidig beskrevet formålsparagrafens motstykke. Dette er intet sted å være, hvis man med et sted å være mener et godt sted. Lager man en anstalt med oppbevaring som sentralt formål og elever som laveste og formelt sett maktesløse deltakere, da blir fangeanstalten den nærliggende analogi, da får pedagogene sette seg skikkelig inn i fengselssosiologien og ikke tilsløre sentrale likheter.

Men det er jo ikke slik vi vil ha det. Vi vil ikke gjøre om lærerskoler til fengselsskoler. Når jeg trekker opp analogien så sterkt, er det selvfølgelig for å få kraft i ordene, for å få andre til også å se faren, for å få mange til å arbeide for et skolesamfunn med helt andre kvaliteter enn interneringsanstaltens.

5.6. Et speil for foreldre

Det er selvfølgelig ikke bare lærere eller elever som kommer i vanskeligheter på denne måten. Det gjelder også foreldre. Ved at ungdom er overflødiggjort i vår type samfunn, er det samtidig skapt en situasjon med sterkt reduserte kontrollmuligheter for alle aldre. Deltakelse i arbeid betyr at man har rett til visse typer belønninger, enten det nå er i penger, naturalia eller anseelse. Utestenging fra

arbeid betyr generell fratakelse av disse belønninger. Men derved er jo også foreldre og andre fratatt alle de maktmuligheter som ligger i *reduserte belønninger for spesielt dårlig arbeidsinnsats eller annen uønsket atferd.* Hvor intet gis, kan heller intet tas tilbake. Ungdom *som helhet* er straffet ved den generelle utelukkelse fra normalt arbeidsliv så her er det intet mer å hente. Man kan ikke ved ytterligere utelukkelse få straffet ekstra de ekstra ufortjente.

Men også på andre måter er kontrollørene kommet i vanskeligheter. I meget fattige samfunn vil avvikerne lett kunne føle konsekvensene av sitt avvik på kroppen. Svaret på avvik vil ofte være utelukkelse fra fellesskapet. Utelukkelse vil ofte bety sult, nød, eller direkte undergang. Men også disse elementære sanksjonsmuligheter er vi avskåret fra å bruke. Dels fordi det strider mot viktige verdier å sulte ustyrlig ungdom, men dessuten til overmål; det lar seg ganske enkelt ikke gjøre. Det finnes så mye av elementære livsfornødenheter spredd rundt om at de fleste, så lenge de er på frifot, vil finne en utvei til å opprettholde livet hvis de er villige til å tåle en meget lav levestandard. Og det er det jo nettopp hva mange av dem ikke bare er villige til, men ser som et ideal.

Det er egentlig eiendommelig at det går så godt som det går, at følelser er nok til å binde de fleste. Når ungdomsproblemene så ofte står i sentrum for den offentlige engstelse, tror jeg det i atskillig grad skyldes at mang en makthaver egentlig ser, eller i hvert fall aner, hvor hårfin balansen egentlig er. Hvis det ikke går med det gode, så er det sannelig ikke stort ondt å sette inn. Det er egentlig ikke annet tilbake enn den direkte fysiske tvang, — juling og institusjon. Men her er foreldres situasjon den samme som fangevokteres. Å påføre folk fysiske onder strider

mot viktige verdier. Det oppleves eiendommelig nok som enda mer upassende overfor ungdom enn overfor barn. Og å be om hjelp fra andre autoriteter, er en innrømmelse av eget nederlag. Gresham Sykes (1958) viser i en elegant analyse hvorledes fangevoktere med all verdens makt i ryggen nødig bruker den, hvis de må bruke den, — refse fangen, dytte ham, eller verst ved å tilkalle andre — viser de derved at de er dårlige fangevoktere. Isteden forsøker de ved hjelp av alle mulige kompromisser å kjøpe seg samarbeid, men blir derved i stor utstrekning også styrt av sine fanger. Foreldre er i noe av den samme situasjon fordi barn og særlig ungdom har ett helt sentralt maktmiddel i den situasjon vi har brakt både dem og oss: De kan nekte å delta. De kan trekke seg unna, inn i seg selv eller sammen med sine egne. Det finnes ikke tidligere tiders innebyggede straffer ved å trekke seg ut av arbeidslivet, de er allerede ute. Og de sulter ikke ihjel. I dette lys bli Slottsparken og København kanskje viktigere for ungdom som ikke lever i Slottsparken og som ikke drar til København, enn for de som gjør det. *Muligheten* er makt. Det er som skilsmisse blant ektefeller et engangsvåpen. Det er som atomvåpen så kraftig at det virker best ubrukt. Men det virker. Langt bak i bevisstheten vet begge parter at den unge kan ta noen skritt som ville bringe autoriteten til den ytterste desperasjon. Jo mer redselsfullt ungdomsmiljøet i nedrivingsgårder og forskjellige «prosjekt» beskrives i København, jo sterkere trusselpotensial gis vanlig undom til rådighet. De som reiser, gir makt til de som blir.

5.7. Et sted å være

Med ryggen mot fengselet og mot mulighetene for den store tilbaketrekning kan vi kanskje enda en gang kaste

et blikk på Kirke- og undervisningskomitéens viktige ord da de laget loven om grunnskolen (s. 9): «. . . Vi må derfor i langt sterkere grad enn før se på skolen som et sosialt fellesskap. Skolen skal ikke bare forberede og dyktiggjøre elevene for livet, skolen *er* en vesentlig del av livet. Skoleåret er blitt og vil i enda sterkere grad bli en stadig større del av et menneskes liv. Skolen må derfor ha sin *egenverdi.* Barn og ungdom skal kunne glede seg over tilværelsen mens de er under utdanning. Det blir derfor en hovedoppgave for skolen å skape trivsel og glede.»

Hvis vi nå har innrettet oss slik i vårt samfunn, at vi ikke kan bruke folk i særlig grad i det alminnelige samfunnsliv før de er nokså gamle, og vi derfor i steden samler dem i organisasjoner vi kaller skoler, da får vi vel bestrebe oss på å lage disse organisasjoner om til en slags minisamfunn hvor livet i hvert fall her kan leves så alminnelig og så fullstendig som mulig. Hvis vi dessuten er enige om at dette liv i minst mulig utstrekning bør ha fengselets kvaliteter, ja da vet vi i grunnen nokså meget. Motstykket til fengselet er det åpne samfunn hvor partene deltar fordi de har lyst, fordi de tar med seg noe hjem, og/eller fordi samværet i seg selv byr på goder. I vår sammenheng betyr dette at grunnskolen først og fremst må bli et sted å være, og først deretter et sted å lære.

Med samfunn mener sosiologene gjerne sosiale system som er selvforsørgende, som styrer seg selv, og som i ganske høy grad er uavhengig av andre. Norge er et samfunn, men Norges Statsbaner er det ikke. Men Norge er det mindre i noen perioder enn i andre. Isolerte landsbyer kan være det, med bedre veier forsvinner ofte samfunnspreget.

I en skole for voksne personer som tar sikte på å bli trafikkflyvere, er det muligens litt mindre viktig hvordan det sosiale liv er ordet. Målsetningen er nokså grei. Kunnskap skal formidles. Det er innlysende for alle parter at

i hvert fall mye av denne kunnskap er viktig, det føles betryggende at kunnskapstilegnelsen prøves ut før vedkommende forlater skolen. Når han forlater den, er skolegangen direkte relevant for senere yrke.

I grunnskolens høyere klasser er det for mange snarere tvert om. Og samfunnskvalitetene i det sosiale system blir tilsvarende viktige. Her dreier det seg jo om personer som gjennom den teknologiske utvikling er fratatt meningsfylte oppgaver i sitt daglige liv, og som ikke nødvendigvis kvalifiseres for noe som helst ved denne sin skole. Her blir det sosiale liv selve innholdet. Utfordringen til skolen må vel bli å gi mening gjennom tilbud om deltakelse i et sosialt system hvor så mye som mulig av det vanlige liv er representert, altså nettopp et samfunn.

Det er i hvert fall *fem* kjennetegn ved samfunn som også burde prege slike skolesamfunn.

1. De burde som alle samfunn ha en viss grad av *autonomi.* Det er det som oppnås ved at den ytre administrasjon, den bindende normalplan, og de fleste prøver blir fjernet. Jeg har sagt nok om dette i de foregående avsnitt.

2. *Selvforsyning* er et annet særtrekk. I forbindelse med skolene kunne det særlig gjøre seg gjeldende ved at skolene kunne få herredømme over sine egne bygninger og materiell, og over sine nærmeste omgivelser. I det samfunn som er blitt vårt, er det et hovedproblem å skaffe barn oppgaver med mening, oppgaver som de kunne mestre, og som det samtidig var selvinnlysende at måtte mestres. I denne sistuasjon gjør vi selv *innen* skolene vårt ytterste for *å frata* barn og ungdom mulighetene for meningsfylte oppgaver. For å begynne helt elementært: Hvorfor i all verden overlates ikke skolens renhold til skolesamfunnets innbyggere? Og rom trenger maling.

Hvorfor i all verden er ikke dette en oppgave for skolene selv? Utenfor er det gress noen steder, kanskje park. Eller det er en skolegård som trenger grus eller asfalt. Eller pærer som skal skiftes, papir som skal brennes, post som skal fordeles, tavler som skal dekoreres. Hvorfor ikke av samfunnets egne medlemmer?

Jeg vet godt svarene:

A. Vi har ikke tid, kfr. normalplan og eksamener. Men det er nå avskaffet.

B. Det blir både dyrt og urasjonelt. Her har jeg erfaringsmateriale. Jeg har skrevet en liten artikkel med noen av disse tanker tidligere. Det førte til at Per Aavatsmark satte fram følgende forslag under budsjettbehandlingen i Oslo i 1968: «Administrasjonen anmodes om i samråd med skolemyndighetene å utrede spørsmålet om å la skolene selv overta vedlikeholdet av skolenes hageanlegg, helst som skolehageundervisning.» Teknisk rådmann nedsatte et utvalg som bl. a. svarte: «Arbeidsoppgaven er sterkt variert og skiftende med årstidene. En stor del av oppgavene er utpreget fagarbeider . . . Fagarbeidene har hittil vært ledet og for størstedelen vært utført av faglærte erfarne gartnere. De nytter i størst mulig utstrekning motormaskiner . . . » Utvalget frarådet, og skolerådmannen føyde til: « . . . Det kan bli enda dyrere å sette i verk en slik ordning som nå er foreslått. Lærerne måtte ha lønn for sitt arbeid med å lede elevene. Store utgifter til maskiner og redskap til hver enkelt skole kommer også til.» Og finansrådmannen var enig med skolerådmannen i å fraråde denne galskap.

C. Det er dessuten ikke sikkert at arbeidet blir skikkelig utført. Skolene ville ikke bli så rene og pene og pusset, det grønne vil ikke bli fullt så grønt.

Det hele er ganske godt egnet til å vise sentrale forskjeller i synet på hva skole er, eller bør være. Hvis det

sees på som viktig å gjøre det til et sted å være, så må det som en nokså selvfølgelig ting være skolen selv som ivaretar sitt hus, og bestemmer hvilken standard den vil leve med. Det må jo være et fantastisk viktig stoff for et skolesamfunn dette å arbeide seg fram til avgjørelser om hvorledes det vil ha sin skole. Hvor mye energi skal legges på vask, hvor mye penger skal brukes til maling? Hvem skal bestemme, hvordan skal man klare å komme fram til enighet. Og så som det viktigste: Her yngler det jo av alle de oppgaver som pedagoger påstår de speider etter. Her er det en mangfoldighet av oppgaver hvor folk som er gode til å organisere kan organisere, hvor folk som er gode til å vaske, kan vaske, hvor malerglade kan male, hvor sterke kan løfte, og hvor svake kan bli fabelaktige til å bake brød til dem som løfter. Av alle fantasiløse og pensumknuste tiltak i skolens histore, må vel det være toppen hvor man enten bringer inn ferdig mat utenfra til den helsebringende skolefrokost, eller til overmål bringer inn både råstoffer og kyndige husmødre til å frata skolekjøkkenet dets helt naturlige service overfor hele skolesamfunnet, nemlig å lage skikkelig mat når mat trenges og helst litt oftere. Jeg ser for meg hvordan administrasjonen på dette punkt spisser blyanten for å ta fatt på et rundskriv om hvilke typer mat som eventuelt da må lages. Så la meg hastig legge til: Type, innhold, tid og omkostninger måtte selvfølgelig bestemmes av skolesamfunnet selv. Ville de servere biff, ble det skolesamfunnets sak. Det kunne føre til at de ikke fikk råd til å reise på skoletur. Men det ble også deres sak.

Dette er et sentralt punkt. Og samtidig ett hvor den halve reform vil gi de tristeste resultater. Mang en skoleadministrator vil hevde at han virkelig *har forsøkt* å bringe elevene inn i service-oppgaver overfor skolen. Han har forsøkt å få elevene med til å vaske, til å male, eller

til å grave. Og så gidder de ikke. Akkurat som de heller ikke gidder å plukke papir eller holde det pent og ordentlig på skolens område.

Men her reiser det seg jo nettopp spørsmålet om det er samfunnets skole, lærernes skole, eller om det virkelig er *skolesamfunnets* skole. Hvem bestemmer at det skal vaskes, eller males, og hva de eventuelle innsparinger skal brukes til? Makthavere er gjerne villige til å eksperimentere med forandringer som *først* pålegger undersåttene plikter, og deretter, om det hele går godt i en lang periode, i forsiktig grad eksperimentere med rettigheter. Men så går det jo ikke godt, og så slipper de annen del av eksperimentet. Skal det kunne gå, må plikt og rett komme i samme stund.

Men intet samfunn kan eksistere bare på å yde hverandre service. Det bør også komme ressurser inn i skolesamfunnet. I vår forbindelse betyr vel dette først og fremst at skolene aktivt forsøker å finne oppgaver til seg og sine også utenfor skolen. Det er ikke sikkert de behøver å gå så langt. Det er og blir en barokk situasjon at pleiehjem og skole kan ligge tvers over gaten for hverandre i desperat kamp for å løse de motsatte problem: Pleiehjem for å skaffe pleiepersonale, skolen for å skaffe elevene meningsfylte oppgaver. Hvorfor får ikke klasse 8 A fullt ansvar gjennom hele året for en stor del av det manuelle arbeid som skal utføres på pleiehjemmet? Hvorfor får ikke 8 B fullt ansvar for daglige innkjøp for en viss gruppe av kretsens ensligboende, eller i hvert fall ansvar for å kikke innom for å høre om alt er OK? Hvorfor satser vi på ingeniører til å finne opp nødklokker til enslige gamle, når det vrimler av ungdom vi ikke vet vår arme råd med annet enn å holde dem i en skole hvor de lærer noe lærerkonvensjoner sier er viktig? Slike serviceoppgaver krever organisasjon og system, de kan utvides, gå over i andre

virksomheter, bli en inntekt for skolen. Andre skoler kan finne andre muligheter. Det vil alltid være marginalt — litt i utkanten — i forhold til den vanlige yrkesstrukturen i et samfunn. Men der har nykommere alltid startet.

Måtte noen falle for denne tanke. Men måtte de også få kraft til å kjempe mot fristelsen til å sette den i system. Rundskriv, ordninger som kunne brukes av alle, eller verst av alt; et eget kontor eller egne folk til å ta seg av denne oppgave, det ville på ny være nok til å drepe noe viktig i skolesamfunnet. Det er en utbredt overtro — dog i nydelig harmoni med manges særinteresser — at sosiale system som er rike på ressurser gir de beste resultater. Men på ny viser vel vanlig vett at det formodentlig snarere er tvert om i mange forbindelser, — som f. eks. skole og universitet. Om administrasjonen har jeg visst sagt nok, og vil her bare tilføye at det stort sett også har gyldighet på universitetsnivå. En underbemannet administrasjon gjør det selvinnlysende at studenter og lærere må ta seg av det presserende sammen. Så slipper man striden om det. Men i skolesamfunnet er det selvfølgelig enda viktigere. Mangelen på folk gjør at alle må brukes, og at de minst dugelige ikke bare må tåles, men oppmuntres. Det ser man fort virker best på alle. Den bitte lille skole må bruke alle når de skal spille, ellers blir det ikke noe av. Den store kan plukke ut de beste, og støte de andre ut. Om små skoler er bedre enn store til formell kunnskapsformidling, kan visst stadig være noe uklart. Men at de er bedre til å skape forutsetninger for et deltakende liv, kan ikke betviles.* I dette lys vil man forstå

* I tillegg til å være selvinnlysende, er det også utforsket. Barker og Gump er pionerer på dette området. Basert på uhyre detaljert måling av vanlige skolebarns atferd innen henholdsvis små og store skoler, viser de hvordan de små skoler tvinger elevene til langt større deltagelse i hva de

hvorfor det kanskje ikke er så helt åpenbart hjelpsomt overfor skolesamfunnet som samfunn å hjelpe det for mye utenfra, gi det all mulig støtte slik at bare de virkelig egnede kan få tatt sine gode krefter i bruk. Skolen med samfunnskarakter må i stor utstrekning greie seg selv for at deltakerne skal greie seg. Administrators oppgave må bli — i den utstrekning han ikke ennå skulle være avskaffet — å se bort, bite seg i tungen, holde munn, la skolen greie seg selv, og til nød hjelpe til med slukning de ganger det går virkelig forferdelig galt. Eller sagt på en annen måte; han bør oppføre seg overfor den enkelte skole som fornuftige foreldre overfor sine barn, gå ved siden av villige til å støtte, men så sjelden som man på noen måte kan våge.

3. *Sosialisering.* Ethvert samfunn må ha nye rekrutter etter hvert, og sørge for at de passer inn, at det blir folk av dem. På ny kan skole gis samfunnskarakter. Og på ny er dette en verdig oppgave for samfunnets vanlige medlemmer, de som har vært der noen uker, måneder, eller år. Det må være en sentral oppgave i dette samfunn at vanlige elever fungerer som lærere for de nye. Pedagoger har et fagord for dette. Det heter «vekselmetoden», og den falt i vanry alt rundt midten av det forrige århundre. Og sikkert med rette. Dengang var det en nødløsning for å bøte på lærermangel og for å drille medelever i de elementære lese, skrive og regneferdigheter. I en ny sammenheng er det et overskuddsfenomen for å lede folk til å lære og leve med hverandre.

Men noen lager tull. De lever ikke opp til samfunnets

kaller utenomfaglige sosiale atferdssituasjoner. Elevene fra de små skoler deltar oftere i slike situasjoner. De deltar dessuten mer aktivt, og i mere ansvarsfulle sammenhenger. Kfr. Barker og Gump (1964) og Barker (1968)

regler. Det blir behov for en nesten uendelig mengde arbeid omkring hva som *er* skolesamfunnets regler, hva som er regelbrudd, hvorfor det skjedde, og hva som eventuelt skal gjøres med regelbrytere. I hele temaet som stikkordsmessig kan kalles *avvik og sosial kontroll* (4) ligger en kjempeoppgave som i dag rir skolebestyrere og førstelærere som en mare. Politimannen og førstelærerens rolle har vel på mange skoler atskillige likheter, bare med den viktige forskjell at politimannen står høyere i anseelse, for han fanger mer fortjente skurker. Skal det skapes et skolesamfunn må selvfølgelig disse gjøremål vekk fra autoritetene og tilbake til skolesamfunnet. Jeg tror ikke det er mange autoriteter som med glede klamrer seg til disse oppgaver. Men det er likevel reelle vanskeligheter og betenkeligheter ved å la slike oppgaver gå til de vanlige skolemedlemmer. Det kan bli maktmisbruk. Enhver pedagog kjenner også tendensen til at elever egentlig er strengere mot sine egne — ofte grensende mot barbari — enn de mer fjerne lærere ville være. Men for det første er jo dette i en autoritær ramme, for det annet er det ikke mening å avsette lærere, bare bruke dem på en annen måte. Mer om det om et øyeblikk.

Det ville bli et fattig samfunn hvis vi stoppet her. Omtrent som vårt eget i hverdagen. Hvor ritualer er få og tørre, hvor finkulturen er veldig fin og bare for skjønnere, hvor myter og sagn står i bøkene og kontakten med det oversanselige monopoliseres av hasj-brukere, der er det noe som mangler. Det må ikke mangle i skolens minisamfunn. Men også om *kunst og religion* (5) kommer litt mer om litt.

«Og hvem skal bestemme?»

Tendensen i mitt svar vil vel nå være klar. Skolesamfunnet skal bestemme hvem som skal bestemme. Pro-

blemene ved dette svar er mangfoldige. Vanskeligst er kanskje spørsmålet om samfunnets grenser, hvem er innenfor med rett til medbestemmelse? Mine tanker går nærmest i retning av at jo mer skolen er et påtvunget oppbevaringssted med lagdelingsfunksjoner, jo snevrere bør grensene trekkes, jo større grunn er det til å la elever og lærere være alene om flest mulige avgjørelser. Foreldre blir her skolesamfunnets motspillere, med ønsker om å bli kvitt barna, samt få dem sertifisert til høyeste lagdelingstrinn. De blir en pressgruppe for mere fag, mere drill, høyere kursplan, mindre liv. Det er lett å forstå at lærere ofte forsøker å beskytte seg — og sine elever — mot foreldre som bare forsøker å få skolen til å øke hva den har så alt for mye av fra før. I denne situasjon er det bare bra at foreldre ikke har noe å si over skolen. Men jo mer skolen blir et reelt tilbud om viktige ressurser fra omverdenen, jo mer må denne omverden få være med. Det gjelder i første rekke foreldrene, og deretter lokalt valgte skolestyrer. Men hvis denne ressurstilførsel er reell, så er det vel også all grunn til at de voksne barn det her dreier seg om vil kunne se dette. Da vil barns og foreldres interesser bli sammenfallende. Da vil foreldrene *være* representert i skolesamfunnet. Da bortfalt mye av spørsmålet.

«Og lærerne?»

De ble nå som før den viktigste partner i dette samfunn. Men partner, ikke kommandør. De ble voksne medarbeidere i skolens samfunn, opptatt med å formidle det mest verdifulle fra de voksnes samfunn gjennom det liv som her ble levd. De fikk muligheter for å formidle modeller for voksent liv over et meget rikere sett av aktiviteter enn tidligere. De fikk virke som lærere gjennom sine handlinger i dette samfunn, de kunne fungere som in-

spirasjonskilder, veiledere eller vismenn, — hvis de hadde slike kvaliteter. Noen hadde dem ikke. De ville få fungere som samfunnets avvikere, slike som innprentet verdien av normene ved ikke å følge dem, slike som måtte settes til enklere sysler i periferien av systemet, eller slike som direkte måtte møtes med samfunnets sanksjoner enten disse nå var av behandlende eller straffende karakter.

Barneterror ble det neppe. Hvis noe er sikkert om de fleste barn, er det at de ønsker å vokse det av seg. Voksne som ikke er belastet ved at man er nært i slekt med dem, vil i ethvert system ha innflytelsesmuligheter langt utover det vanlige. Det kan være annerledes med ungdom som i hvert fall ikke vil bli voksne på vår dumme måte. Kanskje de har rett, og bør kunne nedstemme læreren. Men jeg tror ikke problemet blir lave standarder, oppløsning og vellevnet. Gjennomsnittsproblemet blir nok heller at ungdom er strengere, alvorligere, mer målbevisst og mer kravstore overfor både seg selv og andre enn det som kanskje er godt for et samfunn. Protestkollektiver som glimtvis kommer til syne selv i våre land sier noe viktig, men er ikke representative for de store masser.

5.8. Et sted å lære

Gjennom et sted å være, ble det også et sted å lære. Det er vel for alvor et slags arbeidsskoleprinsipp som her er forfektet. Skal de «bli gagnlege og sjølvstendige menneske i heim og samfunn», kan de her lære det, ikke på liksom, men ved liv og deltakelse. Og her er vel for alvor tatt hensyn til hva Stortinget krever om at det skal legges «vinn på å skape gode samarbeidsformer». Skal de lære samfunnsliv, får de leve samfunnsliv. Det er ingen annen vei.

Men for å kunne delta, kreves hurtig nokså mange ting; loven skal leses, det krever lesing, den skal skrives, formodentlig også maskinskrives. Valgtaler skal også skrives, argumenter utpensles, understøttes med opplysninger. Budsjett skal stilles opp, lønninger regnes ut, og hvor mye blir vi nødt til å ta for bollene? De fleste synes det er ganske moro å telje redskap som de føler de trenger. Hvordan detaljene i dette bør utformes, skal her få ligge. På dette området er det liv og røre både i og utenfor den offentlige skole.

Det er viktigere å gå til noe annet som så lett kan glemmes fordi det her er snakket så mye om et sted å være: Mennesker lever ikke bare av samvær. Og på ny kan det være grunn til å se på skolen under forandringens lov. Lenge var skolene overforet på Guds-ord. Biskopene og prestene styrte lærerne, og styrte dem stramt. Mye av kampen for en bedre skole ble en kamp mot kristendomsfagets dominerende stilling. Veksten i skoleadministrasjonen og bindende normalplaner kan i noen grad forklares på samme måte. Lot man lokalsamfunnet råde for fritt, ble det for mye salmesang i skolen. Det er det fortsatt. Men på en kanskje litt utvendig måte. Loven bestemmer at skolen skal gi elevene en kristen oppdragelse. Men det blir, som vårt samfunn nå engang er, stort sett utført av ukristelige mennesker. Resultatet blir kanskje egentlig verre enn ingenting. Kristendomskunnskapen læres bort så loven holdes, det blir et historiefag. Men en nokså usannsynlig historie, i strid med alt annet som formidles. Og i alle de andre fag formidles den annen verden, uberørt av religiøs problematikk, for den er jo dekket i kristendomskunnskap.*

* Kirke- og undervisningskomitéen understreker riktignok at «grunnskolen som helhet må bygge på de etiske grunn-

Det er kan hende fint, som skolen er i dag. Så kan ungdom famle på egen hånd etter mening og perspektiv. Men i den annen skole som må bli skapt, der kan ikke disse tema holdes utenom. De må inn, ikke som kunnskapsfag, men som opplevelser. På ny er vi tilbake til behovet for *hele samfunn,* med deres rituelle liv, med deres muligheter for kunstnerisk utfoldelse eller mottakelse av kunst.

Det er her viktig at kristendomsfagets sørgelige skjebne ikke får skape et mønster. Og det er også viktig å se at behovet for nye former er til stede. Fredrik Barth (1961) beskriver hvordan han lette etter den religiøse utfoldelse i et persisk nomadefolk han engang vandret sammen med. Han fant det egentlig ikke før han var ferdig med sin bok, — i hvert fall er det bare kommet med i Appendix. Han beskriver her hvordan vandringen *er* religionen i dette folk, hvordan det å bryte opp, pakke sammen, på vei mot et fjernt og forjettet mål, stadig hurtigere jo nærmere det kommer, litt før om morgenen, litt senere i leir om kvelden, og så klimaks; de er fremme, de er der de skal bo inntil årstiden skifter og de gjør det hele den motsatte vei. Det er det samme Vesaas (1934) beskriver i «Det store spelet». Og det er vel det samme som norske bønder i stor utstrekning har opplevd, og opplever, og hvis fravær kan gjøre byboere famlende og på leting.

Og på ny ser man letingen klarest hos de nyeste generasjoner, de som bare har opplevd et samfunn som vårt. Vi ser den som et viktig element ved bruk av hasj og andre og farligere stoffer. Vi ser den ved pilgrimsferdene mot østens mystikk. Vi ser den ved mang en musikkfestival. Eller vi ser den ved de små sammenkomster.

verdier som er forankret i kristendommen.» (s. 8) Men med den fagskole som er skapt, er dette selvfølgelig ikke mulig å gjennomføre.

Historikeren Theodore Roszak (1969, s. 149) har gitt en skildring som passer på mange av dem. Jeg er redd den ville bli ødelagt om jeg forsøkte å oversette den, så det får her heller våge seg på engelsk:

«The tribalized young gather in gay costume on a high hill in the public park to salute the midsummer sun in its rising and setting. They dance, they sing, they make love as each feels moved, without order or plan. Perhaps the folklore of the affairs is pathetically ersatz at this point — but is the intention so foolish after all? There is the chance to express passion, to shout and stamp, to caress and play communally. All have equal access to the event; no one is misled or manipulated. Neither kingdom, nor power, nor glory is desperately at stake. Maybe, in the course of things, some even discover in the commonplace sun and the ordinary advent of summer the inexpressible grandeur that is really there and which makes those who find it more authentically human.»

Mennesker er dårlige dyr. Gode og mette i ytre omgivelser uten andre mangler enn at de er uten styring, gripes de likevel av uro og lengsler som er teknokratiet uverdig. Hvis den skole vi skaper skal kunne leve, så må det vel bli på, av, og for disse lengsler.

Og enda en gang må vi se oss selv, og vår skole, i en utvikling. Den konvensjonelle kirke er ikke lenger noen makt. Vi behøver ikke lene oss bakover av engstelse for å fanges inn av den. Og ble vi fanget, var det vel fordi den hadde noe å by på, så var det fint. Vårt ytre liv er blitt avskrellet rituelle muligheter. Og så på ny: Vi er så fjernt fra den direkte nød at vi har råd. Vi har råd til å lete, og til at andre gjør det. Den ungdomsskoleklasse som satset hele sitt niende skoleår — selvfølgelig ved siden

av brødbaking, pleie av gamle etter oppsatt arbeidsplan og frenetisk deltakelse i skolens politiske liv — på å føre opp Carlings (1966) skuespill fra hans zoologiske have gjorde vel trolig det riktigste og viktigste som kunne gjøres det året. Den leste, den fordypet seg, den snekret sceneutstyr, den hatet hverandre på tolkingsforskjeller, den opplevde seg selv og hverandre i personene og i forhold til helheten. Og den visste noe som var verdt å vite når den var ferdig.

5.9. *En ubrukelig skole?*

Noen vil mene: Dette ville være verre enn om den stengte. Dette ville skape mennesker som slett ikke kunne brukes i det samfunn vi nå har. Oppsplittingen i fag, statusforskjellene innen skolesamfunnet, den hektiske flakken fra fag til fag, utenfrastyringen, ansvarsfratagelsen, alt dette som bidrar til å skape det uengasjerte menneske, — det er jo i virkeligheten i nydelig samsvar med samfunnets behov. Det er nettopp *slike* mennesker samfunnet trenger for den virksomhet som skal utføres ved samlebåndet, på kontoret, i allehånde servicefunksjoner. Det trenges slett ikke kritiske, engasjerte mennesker. For mange slike, og det hele går i stå. Det ligger kanskje ikke noen plan bakom det nåværende system, intet bevisst ønske om at elevene skal bli formet på bestemte måter, skoleorganisasjonen har kanskje fått sin form av andre — indre — grunner. Men den har fått lov å finne denne form nettopp fordi det passer. Ikke bare passer det med oppbevarings og lagdelingsbehov, men det passer også når det gjelder den mennesketype som skapes. Ved den annen skole vil ikke samfunnet få de borgere det trenger. Du er dømt til å tape.

Jeg har allerede innrømmet at sjansene for å få skapt

en annen skole er dårlige. Det skyldes først og fremst de behov skolen i dag ivaretar. En annen skole ville på viktige områder kreve — eller fremtvinge — andre løsninger, dvs. et annet samfunn. Sjansene er også dårlige p.g.a. skolens indre forhold. Forskjeller i rang ville måtte utjevnes, det er en smertefull prosess. Og mange konfliktreduserende mekanismer ville bli fjernet. De fag som styrer skolen har det felles — i hvert fall som de presenteres i skolen — at de et langt stykke på vei er *ufarlige*. Fagfolk har det godt sammen så lenge de får oppleve hverandre og seg selv som fagfolk. Fysikklæreren skal snakke om fysikk og norsklæreren om norsk, og så kan de seg i mellom snakke om noe helt annet i frikvarteret. De har hvert sitt kongerike, og grensene er fastlåst i timefordelingstabellen. Den mest reelle konflikt som kan oppstå, er hvis en spesielt drivende lærer tar for mye av leksetid og oppmerksomhet til sitt fag. Bortsett fra dette, kan fred og fordragelighet råde. Annenmanns fag er annenmanns eiendom, så det er liten grunn til å blande seg inn. Elevene er det også grunner til ikke å kives om. Dels er man kanskje litt lei dem. Dels kan det være leit å eksponere for medlærere at man eventuelt har vanskeligheter med dem. Eide (1962) fant at dette måtte være en viktig del av forklaringen på den påfallende tendens blant lærere til å unngå samtale om elever og om disiplinærproblem.

En annen skole ville ta bort alle muligheter for tilflukt i de tilsynelatende nøytrale fag. All den uenighet om livssyn som må finnes på de fleste lærerværelser såvel som i de fleste andre værelser hvor forskjellige mennesker møtes ville bli tvunget ubarmhjertig fram i lyset hver eneste dag. Fagmennesker ville måtte vike plassen for hele mennesker. Det ville oppstå opprivende skiller og konflikter. Og kløften ville ikke lenger gå mellom lærere og elever, men i stor utstrekning mellom lærere innbyrdes,

og mellom elever innbyrdes. Det ville bli et hårdt liv på skolen.

Sjansene for å få skapt den annen skole er dårlige. Men hvor dårlige er de?

Nokså dårlige. Men flere forhold gir håp:

Det ville ikke bare bli et hårdt liv på denne skole, men også et rikt liv. Den organisasjon vi har, er heller ikke uten omkostninger. Det er også et ensomt liv å være lærer, kløften til elevene koster noe, fagene gir beskyttelse, men er også et stengsel. Den annen skole ville *gi* meget, også muligheter for å utvikle fellesskap i livssyn. Viktige krefter i samfunnet kan også komme til å gjøre en endring påtrengende nødvendig. Ubrukeligheten bare øker og øker. Oppbevaringsfunksjonen blir så tydelig at kravet om en annen skole blir selvinnlysende rettferdig. Vi kan ikke bare la det gå og gå. Det vil snart bli klart for de fleste.

Et ytterligere håp ligger i teknokratiets vekst. Uansett eierforholdet til produksjonsmidlene, så blir det færre og færre oppgaver som må gjøres med hånd. Det øker overflødighet og ubrukelighet. Men det bidrar også til å rette oppmerksomheten mot andre mennesker, og derved ikke så meget mot ting. Medmennesker blir det eneste som gjenstår å bearbeide. Det håper jeg ikke den skole jeg foreslår vil gi opplæring til. Men *samvær* vil den by på, og blir derved godtagbar et stykke på vei. Håp ligger også i utdannelsessamfunnets selvopphørende vekst. Mange med kunnskap blir mange med tvil om kunnskapens verdi. Keiserens nye klær blir tynnere og tynnere.

Og så endelig: Veksten i ungdommens motkultur. Det er ikke tomme kar som kommer til ungdomsskolen. Det er i ganske betydelig utstrekning ungdom med livsholdninger og verdier som står den nåværende skole meget,

meget fjernt, men som til gjengjeld står særdeles nær den skole jeg her har forsøkt å fremme. Det kunne bli noen praktfulle indianere av dem om vi våget å la dem lage en skole hvor de fikk realisere seg selv og sine verdier.

Men det ble ingen lekeplass. Det ble intet sted for snille, blide, undrende intellektuelle. I hvert fall ikke bare det. Det ble en kritisk skole, ikke et sted bare for harmoni, men også for konflikt. Her er det vanskelighetene setter inn. Noen sier straks; det er umulig, samfunnet ville aldri tolerere en slik skole. Selv er jeg i tvil. Samfunnet er et ord for en helhet. Hvem — hvilken person, eller i hvert fall; hvilken rolle — skulle gripe inn mot et så godt sted både å være og å lære? Mange motkulturister er dessuten forlengst gjennom sin skole, og ville gi meget for at i hvert fall deres barn ikke skulle gjennom det samme.

Det går ikke an å gi et teoretisk svar på det spørsmål som her er reist. Det kan bare svares gjennom forsøk på å skape den annen skole.

KAPITTEL VI

En drøm om en skole

Det går mot slutten. Der vil noen ha avklaring, oversikt, — helhet. Det vil de ikke få, for nå kommer et avsnitt om landet bortenfor landet.

Et sted i Norge ligger en liten gruppe med hus, nærmest som en landsby å regne. 60—70 mennesker bor der, i syv store familier. Ordet familie er her brukt i en litt videre betydning enn vanlig. Noen er gift og med barn, men andre tilhører familien i den betydning at de bor der og regner med å kunne gjøre det fremover, at huset også er deres, og at de deler gleder og sorger. Stedet har litt industri, og litt jordbruk. Dagene brukes til samvær, kveldene til lek og fjas, eller nokså ofte til hva vi kanskje kunne våge å kalle åndelige sysler som lesing, lytting eller kanskje å sette opp litt skuespill. Ved å spille andre, forstår man mer om seg selv.

Nykommere til disse middagsbord er alltid i trøbbel. Det er falt i min lodd å ha med ganske mange grupper studenter hit, så jeg vet hva jeg snakker om. Vi reiser rundt og studerer former for sosialt liv, og jeg sier ikke stort på forhånd om hva de vil møte, det er bedre å drøfte det etterpå. På dette sted blir vi bare spredd på de syv hus, — 10—12 beboere, og så gjestene. Det leses for maten, og middagen fortæres. Og vi nykommere kjemper for å få orden på verden, for å sortere mennesker, for å skjønne hvem som er hvem.

Vi kan være der i mange middager før vi skjønner, og da er vi ikke lenger særlig interessert i å sortere. Litt over

halvparten rundt bordet er slike som offisielt kalles utviklingshemmede. Noen har alvorlige sykdommer på sinnet i tillegg. Men her merkes det knapt. Det er skapt en ramme hvor de fungerer. Det er skapt en livssituasjon hvor de er sammen med vanlige folk på en vanlig måte.

Og så er det en ting til med dette stedet: Det vrimler med ungdom der. Offisielt er det et pleiehjem, dvs. et slikt sted som vanligvis kjemper en desperat, men mislykket, kamp for å få noen til å ville være der i det hele tatt. Men på Vidaråsen som dette stedet heter, er problemet nøyaktig det motsatte; det er så mange ungdommer som gjerne vil være der at den vanlige faste landsbybeboer må beskyttes så han ikke skal føle seg fremmed i eget hus. Sist sommer var det 20—30 ungdommer i tillegg til den vanlige befolkning som bodde, arbeidet og levde der.

Fordi det er et impulsrikt sted, skjedde selvfølgelig det som måtte skje; samværet ble organisert, det foregikk noe til alle tider, også om kveldene. Da vokste det fram en skole, sånn helt av seg selv. Selvfølgelig vokste den fram om kvelden. Skole betyr fritid på gresk.

Sett utenfra var det vel også noe annet som skjedde. De personer som her står i sentrum, er i et samfunn av vår type egentlig født til et meget fattig liv og til å være en byrde og belastning. Men den funksjon de her har fått, er å bidra til å gjenskape en helhet. Gjennom sin spesielle konstitusjon stiller de helt spesielle krav til sitt ytre miljø. For å kunne fungere som vanlige folk, må de leve i et sosialt system som har særdeles mye av hva jeg i det foregående har kalt «samfunnskarakter». Og så viser det seg altså, at hvis noen lager slike samfunn som skulle være gode for de spesielle, så er de også så gode for vanlige mennesker at disse trenger på for å få være med i dette

fellesskap. Den spesielle fungerer best i en samfunnsform som også andre vil ha. Rundt ham kan vokse opp det gode samfunn.*

Den gode skole kunne kanskje også bli en modell, en fornyer. Dens samfunnskarakter kunne kanskje sprenge grenser og gjenskape helheter. Skolen bortenfor skolen ble kanskje i nabolaget hvor barn og voksne møttes i samarbeid og i fritid, altså i skole. Det ble et sted hvor arbeidsoppgavene ble delt som fritiden ble det. Det ble et samfunn hvor vi brukte vår fantastiske velstand til å tenke over hvordan vi virkelig ville ha det, hvor vi ikke lot oss styre, men selv styrte i retning av verdier vår skole viste var verdt å realisere.

Min drøm om en skole, er en drøm om et samfunn som har lært så mye av sin skole at skolen for barn og ungdom er oppløst, blitt overflødig, blitt en del av livet. Det er en eksistens hvor skolens samfunnskarakter har spredd seg til lokalsamfunnet på en slik måte at dette har åpnet seg og ikke lenger behøver lage spesielle arrangement for å holde barn utenfor det virkelige samfunn. Fortsatt vil det være behov for læring, og for å holde kulturarven ved like. Men det vil bli læring i henhold til opplevde behov og lyster blant dem som søkte denne læring, ikke i henhold til påbud som følge av oppnådd alder.

Drømmen om en skole blir drømmen om et samfunn som gir det samme som den gode skole. Det kan ikke bli noe annet enn nettopp det gode samfunn.

* For en beskrivelse av Vidaråsen, se Engel (1971)

Appendix

Utsnitt fra Mønsterplanen

Noen eksempler hentet fra Mønsterplan for grunnskolen, Oslo 1971.

I matematikk skal det i en overgangstid være adgang til å velge mellom to planer. Vårt utsnitt er tatt fra alternativ 2, som tydeligvis etter en overgangsperiode skal bli gyldig for alle. Vårt utsnitt gjelder de anbefalte arbeidsmåter for 7—9 klassetrinn. (Mønsterplanen s. 153—163). Vi tar også med bestemmelsene om vurdering av elevenes tilegnelse av dette stoffet. Ved fysikk/kjemi foreligger det bare ett alternativ. I dette fag skal det ikke gis karakterer, men «Lærerens vurdering av elevens framgang og utvikling i faget må gjøres kjent også for foreldrene.» (Mønsterplanen s. 222)

7.—9. klassetrinn

I det etterfølgende er det løst en del oppgaver, særlig innenfor de emner som i forhold til tidligere leseplaner representerer nytt stoff. Løsningene er ikke ment å være mønster, men et forslag om hvordan det kan gjøres. Oppgavene er også ment å gi en pekepinn om vanskegrad innenfor de enkelte emneområder. Det er også tatt med noen selvinstruerende oppgaver.

1.
Logikk og mengdelære.
Logikk:

Den matematiske logikk sammen med deler av mengdelæren inneholder deler av den terminologi som brukes ved bevis og forklaringer i matematikken. Disse emnene representerer viktige deler av fagspråket. Innledningen i logikk må gjøres svært elementær, og en forsøker å knytte de logiske begrepene til begreper fra dagliglivet. En innøving av sammensatte logiske utsagn må skje på intuitivt grunnlag, og innføringen i sannhetsverdien for negasjon og de fire grunnleggende sammensatte utsagn (konjunksjon, veljunksjon, implikasjon og biimplikasjon) bør skje på grunnlag av diskusjoner med elevene om hvordan vi bruker de logiske bindeord i vanlig språk.

Eksempler på analyse av logiske formler kan være:

Still opp sannhetsverditabellen for den logiske formelen: $\neg(p \wedge \neg q)$

Vi ser at foruten kolonne for p og q trenger vi:

1) en kolonne for $\neg q$
2) en kolonne for $p \wedge \neg q$
3) en kolonne for $\neg(p \wedge \neg q)$ (sluttresultatet).

Sannhetsverditabell

p	q	$\neg q$	$p \wedge \neg q$	$\neg(p \wedge \neg q)$
s	s	u	u	s
s	u	s	s	u
u	s	u	u	s
u	u	s	u	s

Et riktig resultat i denne oppgaven er betinget av at en på forhånd har innøvd (intuitivt) sannhetsverdiene for negasjon og konjunksjon.

Et noe mer sammensatt logisk utsagn av typen $(p \vee \neg q) \vee (\neg p \wedge q)$ er eksempel på en rimelig oppgave på 8. og 9. klassetrinn. På 9. trinn bør også logikken brukes i geometriske bevis der dette faller naturlig. En rekke bevis og bevistyper (eks. kontrapositivt bevis for midtnormalsetning og rettvinkelmengden i geometrien) vil bli langt klarere, og elevene vil ha større mulighet for å kunne påpeke de vanskelige punktene, dersom en i beviset benytter matematisk logikk. Av hensyn til denne bruken av logikk kan det være fruktbart å innøve begrepet ekvivalente utsagn allerede på 7. trinn.

Nedenfor er det gitt et eksempel på hvordan en bruker sannhetsverditabell for å undersøke om to logiske utsagn er ekvivalente:

Undersøk om utsagn $p \Rightarrow q$, $\neg q \Rightarrow \neg p$ er ekvivalente.

Sannhetsverditabell

p	q	$p \Rightarrow q$	$\neg p$	$\neg q$	$\neg q \Rightarrow p$
s	s	s	u	u	s
s	u	u	u	s	u
u	s	s	s	u	s
u	u	s	s	s	s

ekv. ($p \Rightarrow q$ ↔ $\neg q \Rightarrow p$)

Eksempler av denne type brukes for å fastslå generelt at to logiske formler som har samme sannhetsverditabell, er ekvivalente.

Åpningen i sannhetsverditabeller p: (s,s, u,u) q: (s,u,s,u) må være standard for å slippe komplikasjoner i forbindelse med sammenlikning av sannhetsverditabeller.

De innledende bemerkninger som er gjort til innføring av logikk, gjelder også for mengdelære. Elevene har før lært om mengder. Den videreføring som skjer i dette emnet på 7. trinn, består i at en knytter de mest elementære operasjoner til logikk og mengdebygger.

Eks. $A \cap B = \{x \mid x \in A \wedge x \in B\}$

$A \cup B = \{x \mid x \in A \vee x \in B\}$

$A - B = \{x \mid x \in A \wedge x \notin B\}$

$\complement_E A = \{x \mid x \in E \wedge x \notin A\}$

$A \subseteq B \overset{\text{def.}}{\Leftrightarrow} (\forall x)\ (x \in A \Rightarrow x \in B)$

$A \nsubseteq B \overset{\text{def.}}{\Leftrightarrow} (\exists x)\ (x \in A \wedge x \notin B)$

Skrivemåten for de to siste definisjoner kan en bare vente av de mest modne elever på 7. trinn.

Dessuten vises enkle mengdealgebraiske formler ved bruk av Venndiagram.

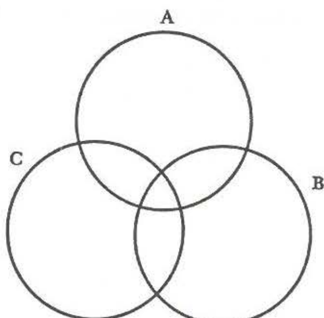
Eksempel på oppgave i mengdealgebra som høver på 7. og 8. klassetrinn:

Vis ved Venndiagram at union er distributiv over snitt. Altså:

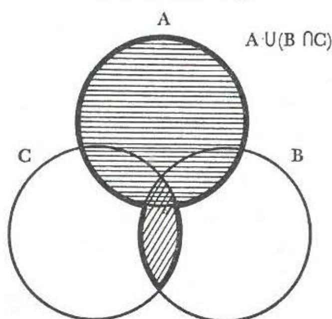
$A \cup (B \cap C) = (A \cup B) \cap (A \cup C)$

Bevis:

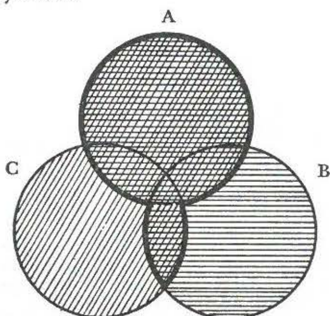
En må tegne de tre mengdene slik at alle muligheter er dekket. (Se neste side!)



Behandler hver av sidene for seg:



A skravert slik: ≣
B ∩C skravert slik: ////
A U(B ∩C) er det som er rammet inn med tykk strek.



(AUB) ∩ (AUC)

A U B skravert: ≣   A U C skravert: //////

Snittet mellom A U B og A U C er det som er skravert to ganger. Snittet er rammet inn med tykk strek.

På 8. og 9. trinn bør de mengdealgebraiske oppgavene være noe mer komplisert. Mengdelæren vil på disse trinn i større monn bli knyttet til geometrien, idet en lager en såkalt fullstendig føring av geometrioppgaver. Under behandlingen av rasjonale uttrykk og likninger med rasjonale uttrykk brukes også til en viss grad begreper fra mengdelæren. For å unngå differensiering i det matematiske språk må dette stadig øves i forbindelse med all matematikk.

3.
Tilordningsregler.

Det er svært viktig at de vanlige regnereglene som addisjon, subtraksjon, multiplikasjon, divisjon innen Q_0^+ holdes ved like gjennom et høvelig oppgavestoff.

Oppgaver om tilordningsregler på 8. trinn vil representere noe nytt. I dette emnet er det store muligheter for differensiering. Oppgavene kan – fra å være pedagogisk hjelpemiddel til innøving av vanlige regneregler – lede helt fram til gruppebegrepet. Som eksempel på progresjon og spennvidde i slike oppgaver betraktes tilordningsregelen $a \circ b = ab + a + b$ grunnmengde $E = \{0,1,2,3\}$

Tilordningstabell.

3	3	7	11	15
2	2	5	8	11
1	1	3	5	7
0	0	1	2	3
b/a	0	1	2	3

Undersøkelse av lukkethet* og kommutativitet begrenser seg her (endelig grunnmengde) til en direkte lesning av tabellen.

Man kan ved direkte å undersøke symmetrien i tabellen (tall som ligger symmetrisk om diagonalene, er like) fastslå at tilordningsregelen er kommutativ innen E.

I tilknytning til en slik oppgave kan det være naturlig å spørre etter løsningsmengden til det åpne utsagn $x \circ 2 = 11$, dvs. å bestemme $\{x \in E \mid x \circ 2 = 11\}$.

Løsningsmengden kan finnes ved direkte lesning av tabellen, eller ved innsetting i tilordningsregelen.

I det etterfølgende eksempel vil grunnmengden være $E = Q$ og tilordningsregelen

$$a \circ b = ab + a + b.$$

*Da det fins tall i tabellen som ikke er med i grunnmengden, er grunnmengden ikke lukket overfor tilordningsregelen.

Lukkethet.

At Q er lukket overfor en tilordningsregel ring, betyr at for ethvert element a,b som tilhører grunnmengden, vil også $a \circ b$ tilhøre grunnmengden.

Definisjon av lukkethet kan kort skrives slik:

$(\forall a,b \in Q)\ (a \circ b \in Q)$.

For to vilkårlig valgte $a,b \in Q$ har en:

$$\left.\begin{array}{l} 1)\ a+b \in Q \\ 2)\ ab \in Q \end{array}\right\} \Rightarrow ab+(a+b) \in Q \Leftrightarrow a \circ b \in Q$$

altså Q er lukket overfor $a \circ b$.

Den kommutative lov.

Av eksemplet side 155 ser det ut som om

1) $x \circ y = y \circ x$

For å undersøke om den kommutative lov gjelder innen Q, må en vise at (1) er sann for ethvert $x,y \in Q$.

Med symboler (2)

$(\forall x,y \in Q)\ (x \circ y = y \circ x)$

Behandler hver av sidene for seg:

$x \circ y = \underline{xy+x+y}$
$y \circ x = yx+y+x = \underline{xy+x+y}$

Resultatet viser at (2) er sant.

Den assosiative lov.

Som innledende betraktninger om assosiativitet kan følgende oppgaver høve:

Regn ut:

$(\frac{1}{2} \circ 1) \circ 2$

og

$\frac{1}{2} \circ (1 \circ 2)$

Utregning:

$(\frac{1}{2} \circ 1) \circ 2 = \underline{8} \qquad \frac{1}{2} \circ (1 \circ 2) = \underline{8}$

Resultatet tyder på at tilordningsregelen er assosiativ. Av eksemplet over ser det ut som om

(3) $(x \circ y) \circ z = x \circ (y \circ z)$

For å fastslå assosiativitet må en vise at (3) gjelder for ethvert $x,y,z \in Q$.

Med symboler:

(4) $(\forall x,y,z \in Q)\ ((x \circ y) \circ z = x \circ (y \circ z))$

Behandler hver av sidene for seg:

$(x \circ y) \circ z = (x \circ y)z + (x \circ y) + z$
$= (xy+x+y)z + (xy+x+y) + z$
$= \underline{xyz+xy+xz+yz+x+y+z}$

$x \circ (y \circ z) = x(y \circ z) + x + (y \circ z)$
$= x(yz+y+z) + x + (yz+y+z)$
$= \underline{xyz+xy+xz+yz+x+y+z}$

Resultatet viser at (4) er sant.

Den distributive lov.

En sammenlikning med $x(y+z)=xy+xz$ kan lønne seg.

Gitt tilordningsregelen: $a \circ b = ab+a+b$, $a * b = a+b+1$.

Undersøk om «ring» er distributiv over «stjerne».

Som for den assosiative lov kan et innledende talleksempel være høvelig. Undersøkelse av distributivitet er noe mer krevende, og en bør her velge enkle oppgaver.

Bevis:

Må vise at for ethvert $x,y,z \in Q$ har en:

(5) $x \circ (y * z) = (x \circ y) * (x \circ z)$

Med symboler

(6) $(\forall x,y,z \in Q)\ (x \circ (y * z) = (x \circ y) * (x \circ z))$

Behandler hver side for seg:

$x \circ (y * z) = x \cdot (y * z) + x + (y * z)$
$= x(y+z+1) + x + (y+z+1)$
$= \underline{xy+xz+2x+y+z+1}$

$(x \circ y) * (x \circ z) = (x \circ y) + (x \circ z) + 1$
$= (xy+x+y) + (xz+x+z) + 1$
$= \underline{xy+xz+2x+y+z+1}$

Resultatet viser at (6) er sann.

Elevene må også gjøres fortrolige med distributivitet i logikk og mengdelære.

Nøytralt element.

Innføringen av nøytralt element bør behandles i forbindelse med nøytralt element for de vanlige regneregler (tilordningsreglene: multiplikasjon, addisjon).

En bør under innøvingen begrense seg til å behandle nøytralt element for tilordningsregler når grunnmengden er endelig, og der grunnmengden inneholder det nøytrale elementet.

Det nøytrale element vil da kunne leses direkte ut fra tabellen. I dette eksemplet

$a \circ b = ab + a + b$ er det nøytrale elementet $e = 0$ (se tabellen).

For modnere elever på 8. trinn og for elever på 9. trinn bør det nevnes hvordan en finner det nøytrale elementet når grunnmengden ikke er endelig.

Eks. $a \circ b = ab + a + b \quad E = Q$

Definisjon: (e: nøytralt element.)

$(\exists e \in Q)\ (\forall x \in Q)\ (e \circ x = x \circ e = x)$.

Skrivemåten her kan en bare vente vil bli forstått av de mest modne elevene, og den bør brukes først når eleven språklig har oppfattet hva nøytralt element er.

Det er før vist at $a \circ b$ er kommutativ (ingen nødvendig betingelse), og det er derfor tilstrekkelig å undersøke om $e \circ x = x$

$$e \circ x = x$$
$$\Updownarrow$$
$$ex + e + x = x$$
$$\Updownarrow$$
$$e(x+1) = 0$$

$e = 0$ gjør likningen til et sant utsagn, og følgelig er $e = 0$ et nøytralt element.

Inverst element.

Avsnittet bør innledes med eksempler på inverst element for tilordningsreglene addisjon og multiplikasjon.

Eks.: Gitt tilordningsregelen $a \circ b = ab + a + b$.
Undersøk om det innen $E \subseteq Q$ eksisterer et inverst element $\bar{a}$.

Ut fra definisjonen fås: $\bar{a} \circ a = e$ ($a \circ b$ kommutativ)

$$\bar{a} \circ a = 0$$
$$\Updownarrow$$
$$\bar{a}a + \bar{a} + a = 0$$
$$\Updownarrow$$
$$\bar{a} = \frac{-a}{a+1},\ a \in E = Q - \{-1\}$$

Altså innen $E = Q - \{-1\}$ eksisterer et inverst element.

Eks.: For $a = 2$ får vi $\bar{a} = -\frac{2}{3}$, og det betyr at det inverse element til 2 er $-\frac{2}{3}$, når tilordningsregelen er $a \circ b$.

Invers tilordningsregel.

I innøvingsfasen kan det lønne seg å knytte invers tilordningsregel til tilordningsreglene multiplikasjon og divisjon.

Eks.: Gitt tilordningsregelen
$a \circ b = ab + a + b$

Problemet går ut på å finne en ny tilordningsregel $a \square b$ med følgende egenskaper innen $E \subseteq Q$:

$$(a \square b) \circ b = a$$

$$(a \square b) \cdot b + (a \square b) + b = a$$

$$a \square b = \frac{a-b}{1+b} \quad \underline{E = Q - \{-1\}}$$

Åpne utsagn i forbindelse med tilordningsregler.

Eks.: $x \circ 4 = \frac{13}{2}$ kan gi grei trening i brøkregning.

Mer kompliserte åpne utsagn passer på 9. klassetrinn.

Eks.: Bestem: $\{x \in Q \mid x \circ x = 3\}$

Løsning: $x \circ x = 3$

$$\Leftrightarrow x^2 + 2x = 3$$
$$\Leftrightarrow (x+1)^2 = 4$$
$$\Leftrightarrow |x+1| = 2$$
$$\Leftrightarrow (x+1=2) \vee (x+1=-2)$$
$$\Leftrightarrow x = 1 \vee x = -3$$

$$L = \{x \in Q \mid x \circ x = 3\} = \{-3, 1\}$$

Begrepene som er innført i forbindelse med tilordningsreglene, leder helt fram til gruppebegrepet. Imidlertid vil en undersøkelse om en mengde er organisert til en gruppe, ofte være problematisk, dersom ikke opplysninger om lukkethet er oppgitt. Oppgaver om grupper uten oppgitt lukkethet bør derfor ikke forekomme.

Spørsmål i forbindelse med den kommutative, den assosiative og den distributive lov bør formes slik: «Vis at tilordningsregelen er (ikke er) – – –». Eller: «Undersøk om – – – ». Dette er avhengig av hvor stor del et slikt spørsmål utgjør av en gitt oppgave. Oppgaver av den første type vil være særlig velegnet som selvkontrollerende oppgave.

4.
Likninger. Ulikheter.

Finn løsningsmengden:

$x+4<3\cdot(5-2x)$ Grunnmengde: Q

⇕ Bruker den distributive lov og fjerner parentesen.

$x+4<15-6x$

⇕ Legger til 6x og trekker fra 4 ifølge addisjons- og subtraksjonsloven.

$6x+x+4-4<15-4-6x+6x$

⇕ Trekker sammen.

$7x<11$

⇕ Dividerer med 7 på begge sider ifølge divisjonsloven.

$x<\frac{11}{7}$

Løsningsmengden blir

$L=\{x \in Q \mid x+4<3(5-2x)\}=\{x \in Q \mid x<\frac{11}{7}\}$

De fleste elever vil kunne løse denne oppgaven. At elevene skriver hva de gjør, er viktig i innøvingsfasen. Siden skal teksten bare tas med på oppfordring.

Modnere elever vil kunne løse likninger som inneholder rasjonale uttrykk som: Bestem løsningsmengden til

$\frac{x(x+1)}{x-1}=1+\frac{x+1}{x-1}$ Grunnmengde: Q

Definisjonsmengden:

$D=\{x \in Q \mid x \neq 1\}=Q-\{1\}$

$\frac{x(x+1)}{x-1}=1+\frac{x+1}{x-1}$

⇕ Multipliserer med $(x-1)$ på begge sider ifølge multiplikasjonsloven.

$x(x+1)=x-1+x+1$

⇕ Bruker den distributive lov og trekker sammen.

$x^2+x=2x$

⇕ Trekker fra 2x på begge sider ifølge subtraksjonsloven.

$x^2-x=0$

⇕ Faktoriserer.

$x(x-1)=0$

⇕ $a\cdot b=0 \quad a=0 \vee b=0$

$x=0 \vee (x=1)$

$L=\{x \in D \mid \frac{x(x+1)}{x-1}=1+\frac{x+1}{x-1}\}=\{0\}$

6.
Geometri.

De manuelle ferdigheter i konstruksjonsoppgaver bør alle elever kunne klare. Derimot vil evnen til å skrive en analyse være ulik. Men alle bør få prøve seg på en enkel analyse i forbindelse med enkle trekantkonstruksjoner. Noen elever bør klare en vanlig firkantkonstruksjon med tilhørende analyse og de enkleste beregninger. De mest modne elever bør også få prøve seg på noe vanskeligere teoretiske spørsmål, bevis og beregninger.

Det skulle være nokså enkelt å finne fram til oppgaver som gir alle elever mulighet til å vise hva de duger til. Her tar vi med et eksempel på en noe større oppgave som kan gis fortrinnsvis på 9. trinn, og som antas å kunne gi passende arbeid for de fleste elever i en klasse:

a) Gitt to punkter A og B slik at AB=6 cm. Finn alle de punkter som ligger slik at d(P,A)=d(P,B). Hva kaller vi denne punktmengden?

b) Konstruer en firkant ABDE slik at AB=6 cm, d(A,E)=d(B,E), E ligger 4 cm fra AB, $\angle D=90°$, og d(D,E) =d(D,B). Oppgaven føres fullstendig.

c) Normalen fra E skjærer AB i F. Forklar hvorfor AF=FB.

d) Finn AE. Hvor lang er BE? Begrunn svaret.

e) Finn $\angle DEB$ og $\angle DBE$.

f) Beregn sidene DE og BD.

g) Finn firkantens flateinnhold.

h) Ved formlik avbildning skal vi lage en ny firkant AB′D′E′ slik at AB′ : AB =3 : 2.

i) Finn arealet av firkanten AB′D′E.

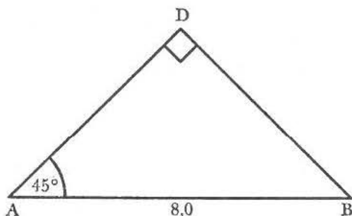
En bør presisere at det er hovedløsningene (—symmetriske og ikke konvekse løsninger) det spørres etter. Videre bør en prøve å variere oppgavene i noe større monn enn det har vært vanlig, slik at alle delemnene holdes ved like gjennom oppgaver. Spesielt bør de fire kongruensavbildninger og formlik avbildning trekkes inn i oppgavematerialet, også ved avgangsprøver.

Eksempler på fullstendig føring av oppgaver.

Eks. 1. En trekant ABD skal konstrueres. Siden AB=8.0 cm, $\angle A=45°$ og $\angle D=90°$

Konstruer trekanten og før oppgaven fullstendig.

1. *Hjelpefigur.*



Måleenhet: cm.

2. *Analyse.*

Begynner med en linje l og avsetter AB =8,0 på l.

Punktet D er bestemt ved:

1) $\angle A=45°$
2) $\angle D=90°$

Bruker mengdene:

1) $V=\{P \mid \angle(AP,l)=45° \wedge A \in l\}$
2) $R=\{P \mid AP \perp BP\}$

$D \in V \wedge D \in R \Leftrightarrow D \in V \cap R$

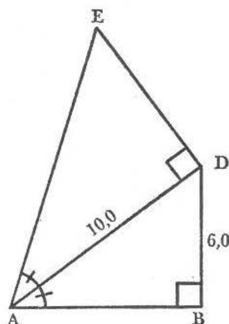
Så følger konstruksjonen.

Eks. 2. I en firkant ABDE er $\angle B=90°$, $d(A,D)=10{,}0$, $d(B,D)=6{,}0$, $\angle BAD=\angle DAE$ og $\angle ADE=90°$. Konstruer firkanten og før oppgaven fullstendig. Måleenhet: cm.

Beregn AB og arealet av ΔABD.

Konstruer en normal fra B til AD. Kall fotpunktet F. Beregn BF.

1. *Hjelpefigur.*



Måleenhet: cm.

2. *Analyse* med forklaring.

Begynner med å avsette $d(A,D)=10{,}0$ på linjen l.
Hjørnet B er bestemt av disse opplysningene:

1) $\angle B=90°$
2) $d(D,B)=6{,}0$

Bruker mengdene:

1) $R=\{P \mid AP \perp DP\}$ og
2) $C=\{P \mid d(D,P)=6{,}0\}$

$B \in R \wedge B \in C \Leftrightarrow B \in R \cap C$

Hjørnet E er bestemt av disse opplysningene:

1) $\angle BAD=\angle DAE$
2) $\angle ADE=90°$

Bruker mengdene:

1) $V_1=\{P \mid \angle(AP,l)=\angle BAD \wedge A \in l\}$
2) $V_2=\{P \mid \angle(DP,l)=90° \wedge D \in l\}$

$E \in V_1 \wedge E \in V_2 \Leftrightarrow E \in V_1 \cap V_2$

Firkanten ABDE blir den søkte firkant.

2. Konstruksjon.

(Konstruksjonen er vist på neste side.)

For å finne AB bruker vi den pytagoreiske setning på ΔABD:

AB=x cm

$x^2 = 10{,}0^2 - 6{,}0^2$
$x^2 = 100 - 36$

$x = \sqrt{64}$

ɔ: AB=8,0 cm

Arealet av $\Delta ABD = \frac{8{,}0 \cdot 6{,}0}{2}$ cm² = 24 cm².

Vi setter BF=y cm.

$\frac{10{,}0 \cdot y}{2} = 24$

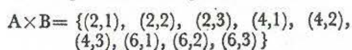
$y = \frac{24 \cdot 2}{10} = 4{,}8$

ɔ: Normalen BF=4,8 cm.

Konstruksjon betyr bruk av passer og linjal.
Tegning betyr bruk av alle hjelpemidler.
Metodene må anses som likeverdige.
Med fullstendig føring menes: 1) Hjelpefigur. 2) Analyse med forklaring. 3) Konstruksjon, eventuelt tegning.

7.
Relasjoner, funksjoner m.m.

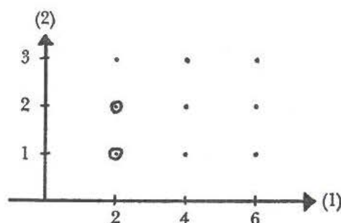
Eksempel på oppgave i relasjoner bestemt ved åpne utsagn.
Gitt mengdene A={2,4,6} og B={1,2,3}.
En relasjon fra A til B er gitt ved utsagnet $x + y < 5$, $x \in A \wedge y \in B$.
Mengden av de ordnede tallpar som gjør utsagnet sant, skal bestemmes. (Relasjonens graf.)
Alle tallpar i A×B må prøves.


A×B= {(2,1), (2,2), (2,3), (4,1), (4,2), (4,3), (6,1), (6,2), (6,3)}

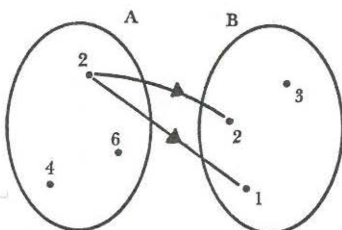
Prøves alle tallparene i det åpne utsagn $x+y<5$, får man grafen:

$G=\{(2,1), (2,2)\}$

I et aksesystem fås:



Dette kan også illustreres ved pilmetoden.



Grafen er løsningsmengden til $x+y<5$.
Altså:

$G=\{(x,y) \mid x+y<5\}=\{(2,1), (2,2)\}$

Innføringen av relasjoner bør skje gradvis. Innledningseksemplene bør i størst mulig utstrekning hentes fra elevenes egen erfaringsverden. Velegnede illustrasjonsmetoder er: pilmetode, aksemetode og koordinatsystem.

Funksjoner.

Eks. 1. Gitt $A=B=\{1,2,4,6,8,10\}$.
Undersøk om det åpne utsagnet $y \mid x$ kan bestemme en funksjon fra A til B.

Relasjonsgrafen bestemmes:
$x=1$ gir $y=1$
altså $(1,1) \in G$
$x=2$ gir $y=1 \vee y=2$
altså $(2,1), (2,2) \in G$

Her kan allerede undersøkelsen stanse, da det i G er to elementer som begge har 2 som førstekomponent.

G er derfor ikke funksjonsgraf, og det åpne utsagnet $y \mid x$ kan ikke bestemme en funksjon fra A til B.

Eks. 2. En funksjon f er gitt ved $f(x)=2x-2$
$D_f=\{0,1,2,3,4\}$, og en annen funksjon er gitt ved $g(x)=\frac{1}{2}x+1$
$D_g=\{0,1,2,3,4\}$.
(I slike oppgaver bør vi ha $D_f=D_g=M$.)

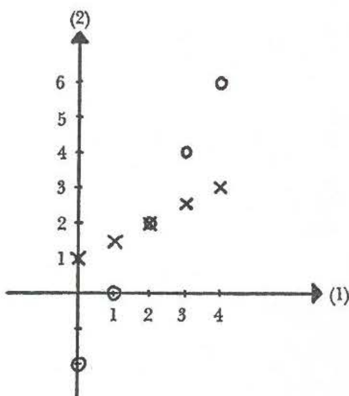
a) Undersøk om det finnes et tall som er slik at $g(x)=f(x)$.

b) Illustrer begge funksjonsgrafene i samme koordinatsystem.

c) Bestem V_f og V_g

a) Løsningsmengden.
$L=\{x \in M \mid g(x)=f(x)\}=\{2\}$

b)



c) Av funksjonsgrafens illustrasjon ser vi

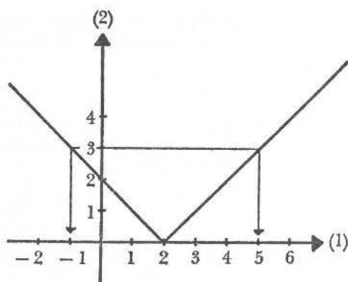
$V_f=\{-2,0,2,4,6\}$

$V_g=\{1, \frac{3}{2}, 2, \frac{5}{2}, 3\}$.

Absoluttverdifunksjonen.

Eks. Tegn grafen til funksjonen gitt ved

$f(x)=|x-2|$, $D_f=R$



Ved løsning av annengradsulikheter kan absoluttverdifunksjonen anvendes.

Eks.: Bestem løsningsmengden til

$x^2-4x<5$

$\Updownarrow$ Danner fullstendig kvadrat.

$(x-2)^2<9$

$\Updownarrow$ Tar kvadratroten på hver side.

$|x-2|<3$ Løses grafisk ved bruk av grafen til $f(x)=|x-2|$ (fig. 1).

$L=\{x \in Q \mid x^2-4x<5\}$
$\quad=\{x \in Q \mid -1<x<5\}$

9.
Regning med algebraiske uttrykk.

Eksempel på en selvinstruerende oppgave. Som eksempel velges *definisjonsmengde.* Enkelt eksempel:

Finn definisjonsmengden til $\dfrac{3x+7}{x-4}$
Grunnmengde: Q

En brøk er ikke definert når nevneren er null. Dette betyr at $x-4$ må være forskjellig fra 0. Det gir:

$x-4\neq 0$
$\Updownarrow$
$x\neq 4$

Definisjonsmengden blir derfor alle $x\neq 4$
Det kan skrives slik:

$D=\{x \in Q \mid x\neq 4\}=Q-\{4\}$

Prøv nå selv å finne definisjonsmengden til

$\dfrac{x+7}{x-1}, \dfrac{23x-4}{5x-4}, \dfrac{7-6x}{3x+6}, \dfrac{6}{7-2x}$

Framgangsmåten er som i eksemplet ovenfor.

Et tilsvarende, men noe mer krevende eksempel:

$\dfrac{3}{2x+1}+\dfrac{7x-4}{3x-4}$ Grunnmengde: Q

En brøk er ikke definert når nevneren er lik null.
Det betyr at hver av nevnerne må være forskjellig fra null.

$2x+1\neq 0$ og $3x-4\neq 0$
som gir
$x\neq -\frac{1}{2} \wedge x\neq \frac{4}{3}$
Definisjonsmengden blir
$D=\{x \in Q \mid x\neq -\frac{1}{2} \wedge x\neq \frac{4}{3}\}=Q-\{-\frac{1}{2}, \frac{4}{3}\}$

Følgende eksempler er kompliserte og er beregnet på modne elever.

Bestem definisjonsmengden til

$\dfrac{3x-4}{4x+1} : \dfrac{6x^2-8x}{4x+3}$ Grunnmengde: Q

En vet at nevner må være forskjellig fra null om brøker skal ha noen mening. Det gir at

a) $4x+1\neq 0$ $\Updownarrow$ $x\neq -\frac{1}{4}$ b) $4x+3\neq 0$ $\Updownarrow$ $x\neq -\frac{3}{4}$

c) $6x^2-8x\neq 0$
$\Updownarrow$
$2x(3x-4)\neq 0$
$\Updownarrow$
$(x\neq 0) \wedge (x\neq \frac{4}{3})$

Definisjonsmengden

$D=\underline{\{x \in Q \mid x\neq -\frac{1}{4} \wedge x\neq -\frac{3}{4} \wedge x\neq 0 \wedge x\neq \frac{4}{3}\}}$
$\quad=\underline{Q-\{-\frac{3}{4}, -\frac{1}{4}, 0, \frac{4}{3}\}}$

$\dfrac{3x-4}{4x+1} : \dfrac{6x^2-8x}{4x+3}=\dfrac{4x+3}{2x(4x+1)}$

Vis dette.
En følger så opp med et par oppgaver.

VURDERING

Gjennom observasjoner og kontroll av elevenes skriftlige arbeider og ved muntlig eksaminasjon må læreren få klart for seg elevenes ferdigheter og muligheter i faget. Det bør brukes kontrollprøver og diagnostiske prøver ved avslutningen av de enkelte regneavsnitt.

Elevene må hjelpes til å vurdere sine egne prestasjoner. Vurderingen må gjennomføres slik at den stimulerer elevene til videre arbeid med faget.

Det skal gis én karakter i matematikk. Ved fastsetting av standpunktkarakter må elevenes totale prestasjoner legges til grunn. Det må i samsvar med fagets mål legges avgjørende vekt på elevenes kunnskaper og ferdigheter, vurderingsevne og arbeidsevne og holdning til faget og til arbeidet med faget.

Det vises ellers til reglementets bestemmelser om karaktergivning.

7.—9. klassetrinn

Lærestoffet i fysikk/kjemi for ungdomstrinnet er ordnet i åtte hovedgrupper som hver for seg har en indre sammenheng. Til sammen belyser dette stoffet viktige hovedprinsipper i fysikk/kjemi. Det er anledning til å behandle stoffet i andre naturlige sammenhenger enn angitt nedenfor. Det bør tas med noen viktige tekniske/industrielle anvendelser som har tilknytning til lærestoffet.

Stoffets partikkelnatur

Atomer, molekyler og molekylfysikk.
Aggregattilstander, tilstandsforandringer.
Reine stoffer, blandinger.
Grunnstoffer, kjemiske tegn, det periodiske system.

Enkle lovmessigheter for gasser og væsker

Trykk i gasser og væsker, oppdrift (Boyle-Mariottes lov, Arkimedes' lov).
Luft og vann, forurensninger.
Forbrenning og brennbare stoffer.
Kjemisk sambinding, enkle reaksjonslikninger.

Grunnleggende begreper og lover

Kraft, masse og treghet. Reaksjonskraft.
Bevegelse, fart, akselerasjon, kretsbevegelse.
Lov om konstant masse, veiing og kjemiske beregninger.

Elektrisk strøm og elektromagnetisme

Strømstyrke, spenning, motstand, effekt.
Ohms lov.
Induksjon og energioverføring.
Elektronrør, katodestråler og røntgenstråler.

Optikk

Refleksjon, brytning. Fargespredning (spektrum).
Lysets bølgenatur.
Emisjon og absorbsjon.
Lysets kjemiske og elektriske effekt.

Uorganisk kjemi

Atomets bygning, elektroner og ioner som bærere av elektrisk ladning.
Oksydasjon, reduksjon.
Kjemisk binding, valens, affinitet.
Elektrolyse, syrer, baser og salter.
Metaller og ikke-metaller.

Kjernefysikk

Radioaktivitet, naturlig og kunstig.
Atomspalting og atomenergi.

Organisk kjemi

Viktige karbonforbindelser (kull, olje, hydrokarboner, alkoholer, karboksylsyrer, fettstoffer, karbohydrater og proteiner).

Litt om vaskemidler, også syntetiske.

Litt om plast.

Litteratur

Barker, Roger G. og Paul V. Gump (1964) *Big school, small school. High School size and student behavior.* USA, 250 s.

Barker, Roger G. (1968) *Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior.* USA, 242 s.

Barth, Fredrik (1961) *Nomads of South Persia. The Basseri Tribe of the Khamseh Confederacy.* Oslo, 159 s.

Befring, Edvard (1971) *Studium, yrke og mobilitet. En undersøkelse av norske fagpedagoger og pedagogikk-studenter.* Oslo, 175 s.

Boalt, Gunnar og Torsten Husén (1964) *Skolans sociologi.* Stockholm, 304 s.

Carling, Finn (1966) *Gitrene.* Oslo, 83 s.

Carling, Finn (1966) Skolen og det likegyldige menneske. S. 54—70 i Carl Hambro: *Er gymnasiaster mennesker?* Oslo, 139 s.

Christie, Nils (1968) Langhåret livsstil. *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab,* 56, s. 123—136. Også på *Christian Ejlers' Forlag* København, 1968, nytt opplag 1969.

Christie, Nils (1969) Samfunnets møte med barn og unge — samfunnsproblem eller ungdomsproblem? *Norges Barnevern, 46,* s. 106—118.

Christie, Nils (1970) Samfunnstilpassing eller ungdomstilpassing? *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab, 58,* s. 5—15. Også i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,* 1970. *54,* s. 301—312 og *Norges Barnevern,* 1970, *47,* s. 193—204.

Christie, Nils (1971) Scandinavian criminology facing the 1970's. *Scandinavian Studies in Criminology,* Volume 3, s. 121—149.

Dokka, Hans-Jørgen (1967) *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret.* Oslo, 460 s.

Dokka, Hans-Jørgen (1971) En dobbelt utfordring til symposiet. S. 61—63 i *Normalplanen, et opplegg til misfostring eller gagns menneske? Foredrag og innlegg fra Norsk pedagogikklags konferanse på Røros 1971.* Oslo, 142 s.

Eide, Ingrid (1962) Noen skolesosiologiske problemer. En organisasjonsanalyse av en folkeskole i Oslo i 1959. Stensil. *Institutt for sosiologi,* Oslo, 195 s.

Engel, Margit (1971) Et sted å leve for psykisk utviklingshemmede. s. 66—77 i Astrup, Chr., Odd Steffen Dalgard, Kjell Nordeik og Per Sundby. Red.: *Psykiatrien på skilleveien.* Oslo, 248 s. Av samme forfattter også: Human relationships, recreation and social life in a village for mentally handicapped adults. *Manuskript* 1971, 9 s.

Frøyland, Egil (1971) Normalplanen — et politisk dokument. S. 73—103 i *Normalplanen, et opplegg til misfostring eller gagns menneske? Foredrag og innlegg fra Norsk pedagogikklags konferanse på Røros 1971.* Oslo, 142 s.

Harbo, Torstein (1971) Grunnskolens nye læreplan. S. 41—59 i *Normalplanen, et opplegg til misfostring eller gagns menneske? Foredrag og innlegg fra Norsk pedagogikklags konferanse på Røros 1971.* Oslo, 142 s.

Hargreaves, David H. (1967) *Social relations in a secondary school.* London, 226 s.

Hem, Lars (1971) *Forsøksgymnaset. En studie om forandring.* Oslo, 198 s.

Homans, George C. (1951) *The human group.* London, 484 s. Dansk utgave: Menneskegruppen. Oversatt av Flemming Balvig Larsen og Jan Zihsen. Kbh. 1967, 444 s. (Paludans fiolbibliotek nr. 8)

Illich, Ivan (1969) Commencement at the University of Puerto Rico. *The New York Review 13,* Oct 9.

Illich, Ivan (1969) Outwitting the «Developed» Countries. *The New York Review, 13,* Nov 6.

Lindbekk, Tore (1964) Embetseksamenshyppighet blant etterkrigsartianerne. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 5,* s. 132—146.

Lindbekk, Tore (1968) Utdannelse. Kap. V i Rogoff, N.: *Det norske samfunnet,* Oslo, 495 s.

Lindbekk, Tore (1971) Den nye skole i sosiologisk perspektiv. S. 15—23 i *Normalplanen, et opplegg til misfostring eller gagns menneske? Foredrag og innlegg fra Norsk pedagogikklags konferanse på Røros 1971.* Oslo, 142 s.

Mønsterplan for grunnskolen. Midlertidig utgave. (1971) Oslo.

Musgrove, F. (1965) *Youth and the social order.* Forord av Albert K. Cohen. Indiana University Press, USA, 168 s. Engelsk utgave i 1964, men uten Cohens interessante forord.

NAVF's utredningsinstitutt: Norske studenter og kandidater ved innenlandske og utenlandske lærersteder. *Utredninger om forskning og høyere utdanning.* 1971:3. 60 s.

Normalplanutvalget av 1967 (Dokka-komitéen): *Innstilling I. Forarbeid til Normalplanen for grunnskolen.* (1970) Oslo, 223 s.

Normalplanutvalget av 1967 (Dokka-komitéen): *Innstilling* II. *Forslag til normalplan for grunnskolen,* (1970) Oslo, 507 s. Trykket som manuskript.

Reglementsutvalget for grunnskolen: *Reglement og instrukser for grunnskolen.* (1970) Oslo, 147 s.

Roszak, Theodore (1969) *The making of a counter culture. Reflections on the Technocratic Society and its youthful opposition.* N. Y., 303 s.

Ruby, Bjarne (1970) Teknologisk forandring. S. 66—81 i Erik Manniche: *Social forandring.* Danmark, 237 s.

Samvirkekomitéen: *Foreløpig innstilling.* (1970) Oslo, 16 s.

Skolekomitéen av 1965 (Steen-komitéen): *Innstilling I. om det videregående skoleverket.* (1967) Otta, 151 s.

Sykes, Gresham M. (1958) *The society of captives. A study of a maximum security prison.* Princeton, 144 s.

Tangerud, Hans (1971) Den norske skole i 1970-åra. Hvilke mål har vi satt oss? Hva slags skole ønsker vi? S. 13—28 i: *Skolen — et produkt av forskning og teknikk.* Oslo 123 s.

Thabault, Roger (1971) *Education and Change in a Village Community. Mazières-en-Gâtine 1848—1914.* London, 1971, 270 s. Oversatt fra den franske utgave av Peter Tregear. Fransk utgave: Mon Village 1848—1914. L'Ascension d'un Peuple, 1945.

Torgersen, Ulf (1971) Profesjon og samfunn. Stensil. Under trykking.

Vesaas, Tarjei (1934) *Det store spelet.* Oslo, 301 s.

Wax, Murray L. (1964) Rosalie H. Wax, Robert V. Dumont Jr. with the assistance of Roselyn Holyrock and Gerald Onefeather: Formal Education in an American Indian Community. Supplement to *Social Problems. 11,* 126 s.

Young, Michael (1966) *Intelligensen som overklasse. 1870—2033. Om utdannelse og likhet.* Med et etterord av Torild Skard, Oslo, 169 s.

Norsk/dansk ordliste

bråke, *støje, lave ballade*
departementet, *(undervisnings)ministeriet*
dytte, *puffe*
femne, *omfatte*
fylke, *amt*
fylkesskolesjef, *amtsskoledirektør*
fylkesskolestyre, *amtets folkevalgte skoleledelse*
førstelærer, *viceskoleinspektør*
gagnleg, *gavnlig*
gjørme, *mudder*
gløgg, *kvik*
groer, *spirer*
gre, *rede*
juling, *prygl, bank*
klasseforstander, *klasselærer*
legdefolk, *aftægtsfolk*
leilending, *forpagter*
lei seg, *blive ked af det*
leting, *søgen*
olabukser, *cowboybukser*
oppseding, *opdragelse*
rusle, *gå langsomt*
røff, *hård*
råtass, *ubehøvlet person*
sertifisering, *udstedelse af certifikater, karaktergivning*
sinna, *vred*
skoledirektør, *ministeriets lokale repræsentant i amtet*
skoleinspektør, *kommunal viceskoledirektør*
skolesjef, *kommunal skoledirektør*
skoleskyss, *transport af skolebørn*
skolestyre, *kommunens folkevalgte skoleledelse, skolekommission*
skolestyrer, *skoleinspektør*
sumplende, *sump*
sånn passe, *tilpas*
telje, *tilhugge, tilpasse*
terge, *drille*
trøbbel, *besvær*
tull, *tosseri*
utedo, *udendørs lokum*
vanleg, *sædvanlig*
vassgraut, *vandgrød*
vasse, *soppe*
veketime, *ugetime*

Nils Christie, *der er født i 1928, er magister i sociologi og professor i kriminologi ved det juridiske fakultet ved Universitetet i Oslo. Han har skrevet en række artikler og bøger inden for sit fagområde, bl.a. «Unge norske lovovertredere» (1960), «Tvangsarbeid og alkoholmisbruk» (1960) og «Kriminalsosiologi» (1965) samt «Narkotikaproblemet» (1967) og «Langhåret Livsstil» (1968).*

37.31 Christie, Nils
Hvis skolen ikke fantes

ex. 3

VED DE HVAD FRU JØRGENSEN!
DER STÅR I DEN BLÅ BETÆNKNING, AT DET FØRST OG FREMMEST ER SKOLENS OPGAVE AT FREMME ALLE MULIGHEDER FOR, AT VI VOKSER OP SOM HARMONISKE, LYKKELIGE OG GODE MENNESKER MEN VI ER IKKE BLEVET EN PIND MERE HARMONISKE AF DERES REGNETIMER.
HVAD VIL DE GØRE VED DET VAR?





